

Un détour pour une rencontre...

Autisme et médiation animale

mémoire présenté pour l'obtention du
**diplôme d'état
d'éducateur spécialisé**

GIANELLI Laëtitia

Juin 2009

SOMMAIRE

SOMMAIRE	0
INTRODUCTION	3
PARTIE I : AUTISME ET DIFFICULTES DE LA RENCONTRE	7
A) LA NOTION D' « AUTISME » ET SON EVOLUTION HISTORIQUE	7
B) ETIOLOGIE	9
C) DESCRIPTION CLINIQUE DE L'AUTISME : MES OBSERVATIONS	10
1. <i>Communication</i>	<i>10</i>
2. <i>Autisme et émotions</i>	<i>11</i>
3. <i>Besoin d'immuabilité, de repères, de rituels</i>	<i>12</i>
4. <i>Autisme et conscience du corps, histoire de main</i>	<i>13</i>
5. <i>Déplacement, leur corps dans l'espace</i>	<i>13</i>
6. <i>Repli sur soi, isolement</i>	<i>14</i>
7. <i>Stéréotypies</i>	<i>14</i>
8. <i>Socialisation, rapport à leur environnement</i>	<i>15</i>
9. <i>Apparente indifférence au monde extérieur</i>	<i>15</i>
10. <i>Difficulté de relation</i>	<i>16</i>
D) ETAYAGE THEORIQUE	17
1. <i>Les conséquences de leur maladie</i>	<i>18</i>
2. <i>Principale hypothèse : des perturbations dans la relation Mère/Enfant résultant des conséquences de la pathologie</i>	<i>18</i>
E) EFFETS DE L'ACCOMPAGNEMENT DES PERSONNES AUTISTES	22
PARTIE II : AUTISME ET ACCOMPAGNEMENT	26
A) INSTITUTION ET MEDIATION	26
1. <i>Les référentiels de l'institution</i>	<i>27</i>
2. <i>Missions et objectifs</i>	<i>27</i>
3. <i>Dispositif de réunions</i>	<i>29</i>
4. <i>Rôle et fonctions de chaque professionnel</i>	<i>30</i>
B) UNE POSTURE PROFESSIONNELLE : ETHIQUE ET EDUCABILITE	32
1. <i>Qu'est-ce que l'éthique ?</i>	<i>33</i>
a. <i>Les origines du terme « éthique »</i>	<i>33</i>
b. <i>Ethique et formation</i>	<i>33</i>
c. <i>Pour une éthique du sujet</i>	<i>34</i>
2. <i>Le concept d'Educabilité</i>	<i>36</i>
C) LE ROLE DE L'EDUCATEUR AUPRES DES PERSONNES AUTISTES : ESPACES DE RENCONTRE ET OUVERTURE	38
1. <i>Le quotidien</i>	<i>39</i>
2. <i>Utiliser des médiations : trouver des points de contact</i>	<i>42</i>
a. <i>Qu'est-ce que la médiation ?</i>	<i>42</i>
b. <i>Autisme et médiation</i>	<i>43</i>
c. <i>Sortir de l'enfermement : pour une ouverture</i>	<i>45</i>

PARTIE III : DETOUR ET PROJET	47
A) LA MEDIATION ANIMALE.....	47
1. <i>La naissance de l'animal médiateur</i>	47
2. <i>Qu'est-ce que la médiation animale ?</i>	49
3. <i>Autisme et médiation animale</i>	50
B) LE PROJET « AU CONTACT DU PONEY ».....	51
1. <i>Qui est Halima ?</i>	51
a. La relation d'Halima à son environnement	51
b. Sa difficulté à faire	52
c. Son déplacement	52
2. <i>L'accompagnement d'Halima</i>	52
a. La mise en place du projet	53
b. Objectif principal du projet : faciliter l'ouverture à l'Autre	54
b.1 Une relation d'un autre type.....	54
b.2 Une relation indirecte avec l'adulte.....	54
b.3 Une meilleure disponibilité pour la relation.....	54
b.4 La médiation comme espace de rencontre.....	55
c. La mise en œuvre et le déroulement des séances	55
c.1 Les intervenants et leur rôle.....	55
c.2 Le déroulement des séances.....	56
c.3 Observation et évaluation.....	57
3. <i>Bilan du projet</i>	57
a. Un apparent plaisir	57
b. Un contact recherché	59
c. Une utilisation des ressources de son environnement	59
d. Une présence au monde qui l'entoure et à l'Autre	61
e. Des attitudes de plus en plus expressives	63
f. L'émergence de compétences	64
g. Une assurance dans le déplacement	64
h. Au quotidien : un passage du « vivre » à l'« exister »	65
4. <i>Hypothèses théoriques</i>	66
a. Découverte et connaissance de l'environnement	66
a.1 A travers les sensations.....	66
a.2 A travers l'action.....	67
b. Ouverture à la relation	67
b.1 Une relation différente de la relation duelle angoissante.....	67
b.2 Une relation d'un autre type.....	68
b.3 Permettre la stimulation de compétences nécessaires à l'entrée en relation.....	68
c. La rencontre avec l'Autre	70
 CONCLUSION	 71
 BIBLIOGRAPHIE.....	 76
 ANNEXES.....	 77

INTRODUCTION

A l'origine de ce mémoire se trouve une rencontre inattendue avec des personnes singulières, une confrontation déstabilisante entre deux « mondes » : le mien, celui que je connais, que je comprends, au sein duquel j'évolue quotidiennement et le monde des personnes autistes, qui me paraissait alors tellement étrange. Leur façon d'être à ce qui les entoure est si particulière qu'ils me semblaient évoluer dans une « réalité » différente de la mienne, dans un « ailleurs » qui pouvait parfois paraître « inaccessible ». Quelques mois après la fin de mon stage à responsabilité, après avoir pu toucher du doigt ce que nous appelons l'autisme, je me rends compte à quel point il est certes difficile mais pourtant essentiel d'essayer de construire des passerelles entre nos deux mondes, aussi différents qu'ils puissent nous paraître.

J'ai effectué mon stage long dans un Centre d'Accueil pour enfants et adolescents en situation de polyhandicap où j'ai pu accompagner un groupe de jeunes adultes, de 17 à 22 ans. Au sein de ce groupe se trouvaient trois personnes autistes : Anthony, Anaïs et Halima. Lorsque j'ai rencontré ces trois jeunes, je me suis rapidement sentie « bousculée » puis progressivement « perdue » dans ce face-à-face avec une irréductible étrangeté. Il m'a donc fallu rapidement faire un travail de recherche, d'acquisition de connaissances théoriques auxquelles je pourrais confronter mes observations. Ceci, pour m'aider à apprivoiser mon sentiment d'impuissance, mon impression d'être désorientée et à mieux appréhender la façon d'être de ces jeunes. De nos jours, l'autisme est un syndrome encore mal connu à propos duquel de nombreuses questions subsistent. Les causes des symptômes de l'autisme comme la nature de leurs mécanismes restent hypothétiques. Il me semble que ce sur quoi nous pouvons réfléchir et agir en tant qu'éducateurs spécialisés, c'est la façon dont nous allons accompagner ces personnes au quotidien, les circonstances et les contextes que nous allons mettre à leur disposition : des situations adaptées à leur façon d'être et qui tiendront compte de la difficulté pour ces personnes à entrer en relation, élément caractéristique du syndrome autistique.

Lorsque j'ai débuté mon stage, une rencontre en particulier a attiré mon attention et suscité ma curiosité : celle d'Halima. Elle a été le point de départ d'une série d'interrogations qui m'a accompagnée tout au long de ce stage et qui subsiste encore aujourd'hui. Peu après la fin de mon stage, je relisais les notes que j'avais prises dans mon « journal de bord » et voilà la première observation que j'ai pu faire d'Halima : « ne parle pas, ne regarde pas autour

d'elle, marche dans la pièce, s'arrête pour se balancer d'avant en arrière en agitant les bras ». C'est en effet ce qui m'a d'abord frappée quand j'ai fait la connaissance d'Halima : cette sorte d'absence au monde qui l'entoure, déambulant apparemment sans but, ne semblant pas faire cas de ma présence.

Ainsi, au premier abord, le contact ne paraissait pas recherché par Halima, ce qui semblait d'autant plus intrigant que, dès mon arrivée, plusieurs jeunes du groupe avaient manifesté un intérêt, de la curiosité, comme Déborah qui est venue de suite vers moi me prendre la main, Julien qui m'a permis de participer à son jeu, en me montrant ce qu'il faisait ou encore Maxime qui m'a regardée avec de grands yeux quand je me suis présentée à lui.

Durant les deux premiers jours avec le groupe, Halima a été très distante, « fermée ». Quand j'allais vers elle pour lui dire bonjour ou lui parler, elle grimaçait puis s'éloignait. Le troisième jour, Halima s'est « rapprochée ». En début de matinée, j'avais déjà l'impression que ses déambulations passaient plus près de moi. Puis, à deux reprises en fin de matinée, elle s'est arrêtée près de moi et a posé sa tête contre mon torse, très rapidement. Elle la posait quelques secondes puis se redressait et, sans me regarder à aucun moment, repartait dans sa marche. Le quatrième jour, alors que j'étais en retrait, debout à côté de l'éducatrice du groupe, Halima qui déambulait dans la pièce s'est arrêtée juste en face de moi. Elle souriait mais ne me regardait pas, ses yeux semblant plutôt fixer mon cou ou mon menton. Après quelques secondes rapides de cet étrange « face à face », Halima a collé sa tête contre mon torse comme la veille, mais elle ne s'est pas arrêtée là, elle a passé ses bras autour de ma taille ! Comme cela durait, je me suis permis de « répondre » à ce contact en passant mes bras doucement et légèrement autour d'elle, ce qu'Halima a apparemment accepté puisqu'elle a prolongé le contact encore quelques secondes. Puis, comme la veille, elle a « rompu » ce contact brusquement, se redressant pour repartir dans sa déambulation, sans un regard, laissant « s'évaporer » ce lien amorcé. Ce type de contact me laissa « déconcertée ».

Ce que dit François Hébert sur l'individu autiste nous interpelle dans ce genre de situation : « le rejoindre paraît si difficile ! »¹. Ces moments partagés avec Halima m'apparaissaient comme de véritables « invitations » à un échange, une rencontre et pourtant, ils restaient furtifs, très rapidement « avortés », comme si elle ne s'autorisait pas à entrer davantage dans la relation, comme si elle la craignait ou encore comme si je ne savais pas répondre à ces « appels ». J'aurais voulu prolonger ces moments de « connexion » avec Halima mais je ne savais pas comment faire et ils ne duraient pas. Quelque chose semblait se

¹ Hébert François, *Rencontrer l'autiste et le psychotique*, Editions Vuibert, 2006, p. 3

« rompre » rapidement. Une question me taraudait : quel type d'échange pouvais-je proposer à Halima, qui lui permettrait d'y trouver du sens et de s'y investir ?

François Hébert nous rappelle que « rencontrer un autiste nous place devant une alternative radicale : le laisser, par respect, dans son monde -mais y est-il bien ?- ou « faire » quelque chose - mais quoi ? »². Dès les premiers contacts avec Halima, il m'avait semblé important de ne pas la laisser « dans son monde », d'autant plus que ses tentatives d'entrer en relation m'apparaissaient comme les « preuves » d'une possible rencontre. Toute la question était de savoir comment aider Halima à sortir de son « enfermement » et à s'ouvrir au monde ?

Dans les premiers jours de mon stage, j'ai pu voir proposés à Halima différents médiateurs de la relation que sont la peinture, le dessin, la musique. Halima semblait « refuser » de les investir, peut-être ne le pouvait-elle pas. La plupart du temps, elle ne participait pas aux activités proposées, refusant de prendre quoi que ce soit dans sa main, repoussant l'adulte. Si elle y participait, ce n'était pas spontanément mais seulement avec l'aide et la sollicitation de l'adulte et cela ne durait que quelques secondes. Après quoi, elle lâchait l'objet en question en grimaçant et se mettait à se balancer sur sa chaise ou à déambuler dans la pièce. Devant cette « obstination » à refuser tout ce qui pouvait lui être proposé, une question se posait : Quel médiateur auquel nous n'avions pas encore pensé, quel support différent serait suffisamment « stimulant » et adapté à la façon d'être d'Halima pour que celle-ci puisse s'en saisir ?

Ainsi, mes premières observations des personnes autistes au sein de l'établissement ont fait naître une série de questions auxquelles je tenterai de répondre dans mon mémoire : comment entrer en relation, communiquer avec des personnes autistes ? Ces personnes évoluant dans un contexte institutionnel, quels dispositifs sont mis en place par l'établissement pour l'accompagnement de ces personnes ? Quelles sont les difficultés que peut rencontrer l'institution dans cet accompagnement ? Et comment lutte-t-elle contre celles-ci ?

Ce questionnement m'amène à dégager une question principale qui sera la ligne directrice de mon mémoire : Quel type de médiation l'éducateur peut-il proposer à des personnes autistes ?

Pour traiter ces questions, j'émettrai diverses hypothèses de travail.

² Hébert François, *Rencontrer l'autiste et le psychotique*, op. cit., p.3

Tout d'abord, je pense que la complexité de l'accompagnement des personnes autistes entraîne certainement des effets « désorganisateur » sur les professionnels et les institutions, avec pour conséquence un risque majeur, celui de l'« enfermement », du repli sur soi, nécessitant donc la mise en place de dispositifs et de projets permettant une ouverture sur l'extérieur.

Ensuite, il me semble essentiel, au vu des difficultés des autistes dans la relation directe, de leur proposer des espaces de rencontre indirecte. Pour cela, d'une part le quotidien, dans lequel les personnes autistes et les éducateurs évoluent ensemble, me semble être un « espace-temps » fondamental dans l'accompagnement des personnes autistes, car riche en potentialités de médiations. D'autre part, il me semble que ce qu'Halima nous montrait et nous indiquait par ses « refus » d'investir les différentes activités proposées, c'était que nous devions lui proposer un autre contexte de rencontre, un autre support à l'échange. J'ai donc émis l'hypothèse que l'utilisation de l'animal comme intermédiaire, comme tiers dans la relation pouvait peut-être s'avérer bénéfique pour une personne autiste. En effet, le travail avec ce médiateur vivant m'apparaissait être une piste d'accompagnement, une proposition adaptée à leurs besoins et tenant compte de leurs difficultés.

Afin de mettre au travail ce questionnement et les différentes hypothèses qui en découlent, dans une première partie sera abordée la notion d'autisme en elle-même. Ensuite, je tenterai également de vous montrer quels peuvent être les comportements caractéristiques de la personne autiste et pour cela, je m'appuierai sur mes observations au quotidien en y apportant ensuite un étayage théorique. Enfin, je m'arrêterai sur un point qui m'a semblé important : les effets que peuvent avoir les comportements des personnes autistes sur le personnel et l'accompagnement.

Dans une deuxième partie, j'aborderai la question de l'institution en tant que médiation : en quoi l'institution est là pour protéger les personnes accueillies et les professionnels de tels effets. Puis je ferai un détour par la question de la posture professionnelle que j'ai pu construire sur mon lieu de stage avant d'aborder le rôle des éducateurs auprès des personnes autistes en me centrant notamment sur les points essentiels que sont la médiation et l'ouverture.

Enfin, dans une dernière partie, j'évoquerai plus spécifiquement la notion de médiation animale et j'illustrerai cette notion à travers le projet que j'ai pu mettre en place pour accompagner Halima.

PARTIE I : Autisme et difficultés de la rencontre

Au Centre d'Accueil, sont accueillis des jeunes en situations de polyhandicap, au sens stricte du terme (la majorité), mais également des jeunes présentant une infirmité motrice d'origine cérébrale et enfin des jeunes présentant une déficience mentale sévère ou profonde associée à des manifestations comportementales type « troubles envahissants du développement » sans déficience motrice. Parmi ces derniers, on peut observer la présence de jeunes présentant des troubles autistiques.

Le groupe avec lequel j'ai effectué mon stage se compose de huit jeunes, de 17 à 22 ans, dont trois présentent d'importants traits autistiques : Anthony, Anaïs et Halima. Mes propos seront centrés sur ces jeunes tout au long de mon mémoire. En effet, ce qui m'a beaucoup questionnée pendant toute la durée de mon stage et ce, dès le début, c'est le rapport au monde et à l'autre de ces personnes. Ce rapport paraît tellement différent et éloigné de ce qu'on connaît que j'ai dû remettre en cause tout ce que je connaissais, ressentais et sur quoi je m'appuyais habituellement, pour tenter de comprendre les comportements, le langage...de ces jeunes avec lesquels j'allais passer une année.

L'entrée en relation paraît si difficile et angoissante pour eux que je me suis d'abord demandé si la personne autiste avait envie d'entrer en relation avec les personnes qui l'entourent. Est-ce qu'elle ne nous signifie pas plutôt par son comportement qu'elle est bien mieux « dans son monde » ?

A) La notion d' « autisme » et son évolution historique

D'après le « dictionnaire critique des termes de psychiatrie et de santé mentale » (Simon-Daniel Kipman), l'autisme définit un mode de pensée dans lequel il existe une nette prédominance de la vie intérieure. Il se caractérise par l'isolement et l'immuabilité, les stéréotypies gestuelles avec balancements répétitifs et automatiques et des troubles du langage importants.

« L'autisme est présenté aujourd'hui dans les principales classifications internationales, le DSM-IV nord-américain et la CIM-10 européenne, comme la forme la plus typique et caractéristique d'une famille de troubles affectant le développement précoce, dénommée

depuis 1980 « troubles envahissants du développement » ou TED »³. Seule la classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent (CFTMEA) publiée en 1988 a maintenu la référence à la notion de psychose infantile pour désigner l'autisme.

Avant la description de l'autisme, les enfants autistes étaient très probablement confondus avec d'autres troubles du développement dans le champ de l'arriération et de l'idiotie. L'autonomisation et le développement de la pédopsychiatrie au cours du XXème siècle s'accompagneront de la diffusion du concept d'autisme infantile selon Léo Kanner, un des fondateurs de la pédopsychiatrie aux Etats-Unis. Sa description fondatrice de l'autisme, datant de 1943, est toujours actuelle et a été réalisée à partir de l'étude de onze cas d'enfants, caractérisés par un « trouble précoce du contact affectif » perturbant les relations de l'enfant avec autrui comme avec le monde. « Ce que Kanner retenait comme traits caractéristiques chez ces enfants, c'était leur isolement autistique extrême, leur désir obsessionnel et anxieux de préserver la constance de l'environnement et le caractère limité de leurs activités spontanées »⁴. Tout en défendant la spécificité de « son » syndrome, notamment en raison de son extrême précocité, Kanner le reliait à la schizophrénie. Le terme d'autisme avait d'ailleurs été introduit, trente ans plus tôt, par Bleuler pour désigner la prédominance de la vie intérieure sur la réalité externe et la tendance au retrait, qui caractérisent la schizophrénie.

Un an après la parution de l'article de Kanner, un pédopsychiatre autrichien, Hans Asperger, a rapporté sous le terme de « pathologie autistique » des cas qui présentent des analogies avec ceux de Kanner. Cette publication, moins diffusée, a été redécouverte et diffusée internationalement récemment, notamment par L. Wing en 1981, avec pour conséquence un effet de nouveauté en faveur du « syndrome d'Asperger » supposé distinct de celui de Kanner. Asperger décrit des sujets au niveau de développement intellectuel normal, dont le langage s'est développé normalement, principaux points de distinction avec les sujets de Kanner. En dehors de ces distinctions, les descriptions d'Asperger et de Kanner se rejoignent cependant de manière frappante sur tous les principaux éléments cliniques du syndrome autistique. L'analyse par Asperger des particularités relationnelles ou des troubles de la « sensibilité » de ses patients est aussi précise que celle de Kanner. Comme ce dernier il recourt au terme d'autisme emprunté à Bleuler et, comme lui, il voit dans ces anomalies stables et durables des interactions sociales le trouble principal de la « psychopathie autistique ».

³ **Georgieff Nicolas**, *Qu'est-ce que l'autisme ?*, Dunod, 2008, p. 11

⁴ **Bursztejn Claude**, *Parents et professionnels face à l'autisme*, Ed. du CTNERHI, 1997, p.14

B) Etiologie

Le syndrome autistique apparaît aujourd'hui dans des situations cliniques d'une telle diversité qu'il ne paraît plus possible de le considérer comme une maladie rattachée à une étiologie unique. Cette question de l'étiologie est source de vifs débats. Il existe en effet une opposition entre déterminisme génétique et déterminisme environnemental. Pourtant, les hypothèses étiologiques admises impliquent à la fois des facteurs génétiques et des facteurs environnementaux, les recherches contemporaines montrant que le développement est conditionné à la fois par le déterminisme génétique et par les interactions avec l'environnement. Depuis quelques années, vient s'ajouter au débat la notion de trouble cognitif. Des recherches ont en effet tenté d'identifier les particularités, chez les autistes, des processus impliqués dans la communication, le traitement de l'information sensorielle, le raisonnement...

Il existe donc aujourd'hui trois principaux modèles de compréhension de l'autisme : le modèle psychanalytique, le modèle cognitiviste et le modèle neurobiologique. Le premier consiste à repérer les mécanismes psychopathologiques sous-jacents, partant du principe que l'autisme est un modèle de fonctionnement psychique consécutif à un remaniement secondaire défensif face à certaines menaces vécues par l'enfant autiste ; le deuxième postule l'existence d'un déficit cognitif de base comme cause primaire de l'autisme, les troubles relationnels n'apparaissant que comme secondaires à ce déficit basal qui concernerait les domaines de la perception, de la mémoire, de l'attention, du langage, de la pensée et du fonctionnement intellectuel ; le troisième met en cause dans l'autisme des anomalies cérébrales (anomalies de structure du cerveau ou anomalies de son fonctionnement).

Ainsi pouvons-nous poser la question suivante : l'état autistique résulte-t-il de troubles psychiques, neurologiques ou cognitifs ?

La multiplicité des contextes étiologiques ou à risque favorisant l'apparition d'un syndrome autistique laisse supposer que celui-ci constitue probablement une voie d'expression finale commune pour diverses modalités de perturbations du développement cérébral, cognitif et psychologique, ayant en commun d'intervenir à des étapes très précoces de celui-ci. L'étiologie serait donc multifactorielle, tous les facteurs agissant les uns les autres en interaction pour favoriser l'émergence d'un syndrome autistique. Ce syndrome associe des comportements qui peuvent être compris soit comme l'expression directe de dysfonctionnements ou de déficits, soit comme des tentatives de compensation ou correction

de ces déficits au fur et à mesure du développement, c'est-à-dire comme des réponses comportementales à des facteurs qui perturbent gravement l'homéostasie ou la régulation mentale et comportementale. Le syndrome autistique serait donc à la fois l'expression de dysfonctionnements de natures et de causes diverses, et modes de réorganisation psychique et comportementale produits en réponse à ces atteintes.

Je vais maintenant illustrer cette définition théorique de la notion d'autisme en y apportant les éléments que j'ai pu observer au contact d'Halima, Anthony et Anaïs.

C) Description clinique de l'autisme : mes observations

Quand je suis arrivée sur mon lieu de stage, je ne savais pas avec quel groupe je travaillerais. Finalement, quand j'ai enfin rencontré les jeunes que j'allais accompagner, mon attention a très vite été retenue par trois d'entre eux qui présentaient des troubles autistiques. Les contacts que j'ai pu avoir avec eux, les « erreurs » que j'ai pu commettre par mon manque de connaissance de cette pathologie m'ont poussé à prendre vraiment le temps de les observer, d'appréhender leur mode d'entrée en relation, leur façon d'être au monde. J'ai évidemment tenté de comprendre ces observations, de leur donner du sens en leur apportant un étayage théorique. C'est également ainsi que je procéderai dans mon écrit : je partirai de mes observations et de ma pratique, y apportant ensuite des précisions d'ordre théorique. Il s'avère d'ailleurs qu'au cours de ma formation, c'est la plupart du temps de cette façon que j'ai été amenée à procéder. Les situations que je pouvais rencontrer suscitaient un intérêt et des questionnements nécessitant la mise en œuvre de recherches théoriques me permettant d'y « voir plus clair ». Ici, je reprendrai facilement et avec un léger sourire les propos de Mao Tsé-Toung lorsqu'il dit : « Pour acquérir des connaissances, il faut participer à la pratique qui transforme la réalité. Pour connaître le goût d'une poire, il faut la transformer en la mangeant ».

1. Communication

La communication à laquelle nous sommes habitués, la communication par les mots, nous a fait oublier la première forme de langage que nous avons utilisée pour communiquer, bien avant le langage verbal, la communication non verbale.

Certes, nous sommes des êtres de langage, mais n'oublions pas qu'avant tout, nous sommes des êtres de communication. Dans un article, Véronique Servais nous rappelle que « notre communication est d'abord multicanale et permanente, et que le langage vient s'y insérer secondairement »⁵.

Anthony, Halima et Anaïs n'ont pas accès au langage verbal, ce qui est d'ailleurs majoritairement le cas chez les personnes présentant une déficience intellectuelle sévère. Ils s'expriment par des sons, des gestes, des mimiques, des variations de la respiration. Ils peuvent sourire, rire, grimacer, crier. Nous sommes ici au niveau de l'émission de comportements de base issus des premières étapes du développement. Il s'agit d'un langage archaïque. Le premier outil pour communiquer est le corps. Cependant, de nombreux auteurs précisent que le langage des autistes « n'a pas valeur de communication » ou est « sans intention sociale apparente ». D'autres, comme François Hébert, pensent que les autistes « nous envoient des appels étranges, indirects, langagiers ou non »⁶. Comme il le précise ensuite à la page 46, « nous nous situons dans la langue, alors que l'autiste se situe dans l'échange sonore brut », la communication se construisant ici sur des bases préverbales.

2. Autisme et émotions

Lorsqu'ils sont perturbés, énervés, lorsqu'ils ont mal, leur façon d'agir paraît démesurée : Anaïs se roule par terre, elle peut pleurer mais également éclater de rire, s'arracher les cheveux, jeter tout ce qu'elle trouve, tirer les T-shirt et les cheveux des personnes qui se trouvent près d'elle ; Anthony peut crier, taper sur les murs, les portes, taper des pieds sur le sol, son regard est alors « noir », très dur, il respire très vite et très fort... ; lorsqu'une émotion submerge Halima ou lorsqu'elle a mal physiquement (pendant ses règles par exemple), elle peut, pendant quelques minutes, tour à tour ou en même temps, se balancer très vivement d'avant en arrière, émettre des cris rauques, se mordre la main fortement en tapant dessus, grimacer, agiter frénétiquement ses mains ou les frottant vivement l'une contre l'autre, taper violemment sur une table ou un mur...

Je me souviens d'une scène, durant l'été 2008 : Halima était restée au centre deux week-ends de suite alors qu'elle rentre habituellement tous les week-ends chez elle, ses parents étant en vacances au Maroc. Elle était assise à une table, dans le lieu de vie du groupe et je l'invitais à participer à une activité avec moi. Elle était calme et plutôt attentive. La maman

⁵ Dossier « *L'enfant et l'animal* », *Enfances et Psy* n°35, Ed. Erès, 2007, p.47

⁶ **Hébert François**, *Rencontrer l'autiste et le psychotique*, op. cit. , p. 14

d'un jeune du groupe est alors entrée dans la pièce. Celle-ci a dit bonjour à son fils, a commencé à discuter avec lui, lui faire des câlins... H. s'est soudain mise à crier, à pleurer à très chaudes larmes. Elle semblait très soudainement submergée par quelque chose qu'elle ne maîtrisait pas. Elle a ensuite commencé à se mordre une main tout en tapant violemment sur la table de l'autre main. Elle s'est ensuite levée brusquement en criant et s'est mise à déambuler de façon « rageuse » dans la pièce. Sur le moment, j'ai rapidement pu faire le lien entre le comportement d'Halima et les circonstances de l'évènement : en effet, la présence inhabituelle de la mère d'un jeune dans le lieu de vie lui a peut-être rappelé l'absence de ses parents, ou le fait qu'elle ne soit pas rentrée chez elle comme elle a l'habitude de le faire.

Les comportements de ces jeunes lorsqu'ils semblent contents sont du même ordre : éclater de rire, se rouler par terre, crier, frapper dans ses mains, se balancer, taper des pieds par terre... Cependant des variations interviennent, signifiant leur état du moment, négatif ou positif. Ainsi, ce n'est qu'en connaissant bien les jeunes, en les observant et en étant à leur écoute, attentifs, que les professionnels peuvent repérer ces variations de comportements et donner du sens à ceux-ci.

Il est à noter qu'il arrive souvent que ces jeunes soient en proie à ce genre de « crises » sans qu'on puisse identifier la raison de ces comportements. Ils semblent soudain « submergés » par des émotions qu'ils ne maîtrisent pas.

3. Besoin d'immuabilité, de repères, de rituels

Ces jeunes semblent avoir sans arrêt besoin d'être sécurisés, comme si l'imprévu les angoissait. Ils mettent en place des points de repère qui « balisent » leur quotidien ou encore des rituels, ce qui semble les sécuriser.

Anthony par exemple ne supporte pas que l'ordre des évènements de la journée soit perturbé. Chaque évènement qui compose sa journée semble être un repère temporel rassurant. Sa journée doit débuter par le petit déjeuner. Il doit ensuite prendre sa douche et faire son lit. Une fois son petit-déjeuner terminé, si les professionnels ne sont pas disponibles pour l'accompagner à la salle de bains, il refuse de faire quoi que ce soit d'autre. Même lui proposer de faire un puzzle en attendant, activité qu'il apprécie pourtant particulièrement, est inutile : il se met immédiatement en colère, range le puzzle rageusement et passe son temps à entrer dans les salles de bains où se trouvent les professionnels, occupés avec d'autres jeunes. De même, quand il revient à l'internat vers 17h, après avoir passé l'après-midi à l'externat, il range les habits propres qui arrivent de la lingerie. Si pour une raison quelconque les adultes

ne sont pas disponibles pour l'y aider, Anthony donne le sentiment d'être en colère, tape dans les murs, claque les portes et n'a de cesse de prendre la main des professionnels pour les amener jusqu'au linge à ranger, quelle que soit l'occupation de ceux-ci.

Anaïs a mis en place un rituel avant de manger : elle verse un peu d'eau dans son assiette et mélange cette eau à sa nourriture. Elle ne commence jamais un repas sans ça.

4. Autisme et conscience du corps, histoire de main

Halima n'utilise ses mains que pour tenir ses couverts et son verre, ne prenant jamais rien d'elle-même si on ne l'y invite pas fortement, et même lorsqu'on lui donne un objet, si elle le prend dans ses mains, elle le lâche aussitôt et ne le ramasse pas. Anthony n'utilise que très peu ses mains également, utilisant préférentiellement celles de l'adulte qui l'accompagne.

Anaïs utilise sa main droite pour tenir sa cuillère lorsqu'elle mange. Par contre, elle a continuellement besoin de tenir quelque chose dans sa main : petit objet, petit bout de papier,... Elle recherche d'ailleurs activement ce qu'elle veut prendre dans la main, fouillant dans toute la pièce, s'arrêtant à chaque objet qu'elle remarque et finissant par en choisir un avec lequel elle déambule ou va dans sa chambre.

Ceci est, je pense, lié au fait que ces jeunes sont beaucoup « dans leur monde » et qu'ils semblent peu conscients de celui qui les entoure. Ils ne l'investissent pas, ne prennent pas place dans celui-ci et se comportent comme s'il n'existait pas, comme s'ils n'avaient pas conscience qu'ils pouvaient avoir un poids sur ce monde, agir dessus...

5. Déplacement, leur corps dans l'espace

Les jeunes que j'ai pu observer ont tous les trois une façon particulière de se déplacer. Anthony ne marche que sur la pointe des pieds, Anaïs tape des pieds sur le sol ou laisse traîner un de ses pieds en le frottant sur le sol, la démarche d'Halima est raide, elle semble peu à l'aise et lorsqu'elle accélère le pas, elle exagère les balancements de ses bras, comme on marche « d'un pas décidé ».

6. Repli sur soi, isolement

Il est très difficile de mobiliser l'attention des jeunes avec lesquels j'ai travaillé, de les sortir de « leur monde », de leurs déambulations, de leur demander de participer à une activité, d'être avec le groupe. Et quand on y arrive, cela dure en général quelques minutes voire quelques secondes. Ces jeunes donnent l'impression de ne pas pouvoir se « poser », s'« apaiser ». Ils semblent s'enfermer dans un mouvement perpétuel, comme si s'arrêter et regarder le monde qui les entoure était trop angoissant. Ces comportements semblent alors avoir une valeur protectrice de repli face à cette angoisse.

Anthony passe son temps à déambuler sur la pointe des pieds, allant du micro-onde qu'il fait sonner, à la baie vitrée pour taper dessus en y collant son oreille en passant par la chasse d'eau qu'il tire, s'empressant ensuite de se pencher pour écouter le bruit de l'eau.

Anaïs, quand elle ne s'enferme pas dans le sommeil, passe son temps à arpenter la pièce en tenant un petit objet dans une main et en produisant une série de sons très singuliers, s'arrêtant régulièrement pour tourner sur elle-même, se « jeter » par terre de tout son long ou s'agenouiller et poser sa tête sur le sol, repartant aussitôt dans sa marche. Halima déambule aussi la plupart du temps, en produisant comme Anaïs une série de sons qui lui est propre, criant également parfois. Elle peut s'arrêter, voire même s'asseoir, en général elle choisit la chaise la plus à l'écart du groupe. Mais même alors, son mouvement ne cesse pas : elle se balance d'avant en arrière en agitant les bras et les mains ou en passant une de ses mains devant ses yeux.

7. Stéréotypies

Ce point rejoint le précédent. En effet, ces trois jeunes s'« enferment » dans des stéréotypies (de langage, de sons, de gestes...).

Halima passe beaucoup de temps à se balancer d'avant en arrière, debout ou assise, ça paraît « vital » pour elle. Elle peut aussi agiter les doigts d'une main contre les doigts de l'autre, ou passer sa main devant ses yeux...

Très souvent Anaïs prend un petit objet dans une de ses mains ou un petit bout de papier qu'elle a déchiré et elle se « balade » avec, le bras tendu devant elle, le petit objet en point de mire, ou encore elle tourne sur elle-même.

Anthony lui, peut passer du temps à tirer la chasse d'eau, faire retentir la sonnerie du micro-onde, enlever et remettre une prise électrique...

Le repli sur soi et les stéréotypies isolent ces jeunes du monde et de leurs pairs. Tout se passe comme si leur « monde intérieur » était cadenassé par l'insécurité et l'angoisse.

8. Socialisation, rapport à leur environnement

Ce qui m'a le plus « choquée » de ce point de vue lorsque j'ai fait la connaissance des jeunes sur le groupe, c'est l'apparente « indifférence » de chaque jeune par rapport à la présence de l'autre dans son environnement. Ils semblent ne pas faire attention l'un à l'autre, ils évoluent pratiquement sans se regarder. Régulièrement, Anthony vient butter sur un camarade, voire même dans un objet (chaise, lève-personne...) qui n'est pas là habituellement, et une fois qu'il s'est cogné, il continue son chemin, comme si rien ne s'était passé. C'est comme s'il évoluait dans la pièce sans se rendre compte de ce qu'il y a dans cette pièce ou comme si cela n'avait pas d'importance, pas d'existence propre.

C'est ce qui marque au premier regard. Cependant, même si effectivement ils font peu attention l'un à l'autre et à ce qui les entourent, on peut parfois observer un intérêt même minime pour ce qui se passe à certains moments, manifesté à travers un regard, un geste, une réaction à un évènement, un bruit...

Au cours de ses déambulations, il arrive parfois qu'Halima effleure de sa main le dos d'une personne qui se trouve dans la pièce, jeune ou professionnel. C'est rapide, « en passant » mais c'est un geste qu'elle fait volontairement. Ce que j'ai pu remarquer aussi c'est que, si les contacts sont évités entre eux, les contacts avec l'adulte sont parfois esquissés voire recherchés. Il est vrai que les professionnels présents sur le groupe sont dans une démarche permettant l'ouverture à la relation, facilitant cette entrée en relation, et qu'il paraît plus difficile de rechercher le contact d'un jeune qui est « fermé ».

9. Apparente indifférence au monde extérieur

Lorsque Halima, Anthony et Anaïs font une sortie, lorsqu'ils vont dans un endroit qu'ils ne connaissent pas (magasin, parc), ils agissent comme si le monde extérieur n'existait pas. Il n'y a pas d'exploration active de leur environnement par ces jeunes. Anthony aime beaucoup aller se balader. Il demande très souvent à sortir en nous amenant jusqu'à son manteau. Cependant, une fois dehors, il marche droit devant lui sans s'arrêter, à une allure rapide. Il ne parcourt pas l'environnement du regard, il ne ramasse rien, ne touche rien. Il marche en riant.

Quand Halima sort de l'établissement, elle aussi marche droit devant elle, comme si elle était pressée. Elle n'explore pas ce qui l'entoure du regard ou d'une autre manière. Si on lui propose de s'arrêter, de prendre son temps, de regarder autour d'elle, elle se fige et se met à se balancer d'avant en arrière. Elle se comporte comme si l'extérieur était angoissant, dangereux pour elle, comme s'il fallait éviter d'entrer en contact avec ce qui vient de l'extérieur. Cet extérieur semble menaçant pour Halima, qui s'en protège apparemment en l'ignorant. Ce « repli » sur elle-même, cette façon d'ignorer la réalité qui l'entoure est peut-être pour Halima un moyen d'éviter ce qui l'angoisse, ce qu'elle ne comprend pas, ce qui semble l'agresser.

Le point qui va suivre est celui qui a le plus retenu mon attention. En effet, continuellement au cours de mon stage, ce qui m'a principalement posé question dans la rencontre des personnes autistes, c'est leur difficulté à entrer en relation.

10. Difficulté de relation

Etablir une relation, créer un lien avec ces personnes est très difficile. Cette relation avec l'autre ne semble tout d'abord pas recherchée par ces jeunes. Prenons l'exemple d'Halima. Cette jeune femme semble angoissée par la relation, le contact avec l'autre : capter son regard est difficile, elle a tendance à « fuir » le regard de l'autre. Quand on arrive à le capter, elle fronce souvent les sourcils et le nez, fermant presque les yeux. Très rapidement ensuite, elle détourne généralement la tête ou encore s'écarte de la personne en face d'elle et s'en va. Chez Anaïs, le regard direct suscite en général de vives réactions : lorsqu'on la regarde dans les yeux, elle nous fixe quelques secondes, son visage n'exprimant rien, puis soudainement elle peut frapper la personne au visage ou lui tirer violemment les cheveux.

Pour Halima, le contact corporel paraît encore davantage angoissant. Lorsque l'adulte amorce ce contact, c'est en général un moment qui semble désagréable pour elle. Elle peut alors grimacer en repliant ces bras contre son corps mais aussi repousser la personne et s'en aller. Les jeunes du groupe ont très peu de contacts entre eux. Cependant, j'ai pu un jour, observer Halima repousser vivement en grimaçant un des jeunes du groupe qui lui avait attrapé le bras.

En ce qui concerne Anthony, celui-ci ne regarde jamais les personnes dans les yeux. Il semble toujours fixer un point précis du visage et s'y arrêter, n'explorant pas l'autre du regard. C'est comme s'il ne considérait pas la personne en face de lui, il ne s'attache qu'à un détail. De plus, Anthony ne sollicite les professionnels que lorsqu'il a besoin de quelque chose. Il

prend alors la main de la personne et se sert de cette main pour signifier ce qu'il veut : il prend cette main pour amener le professionnel là où il veut aller, que ce soit la salle de bain quand il veut prendre sa douche ou encore sa chambre quand il veut qu'on l'aide à faire son lit ; la main de l'adulte servira également à ouvrir son armoire et y prendre son manteau quand il veut se balader ou à ouvrir le réfrigérateur et y prendre le jus de fruits quand il a soif. Ici, l'adulte intervient en réponse à un besoin, et est investi comme un « objet partiel », Anthony ne recherchant apparemment pas un échange. D'ailleurs, si l'adulte cherche à détourner son attention, à lui proposer autre chose quand ce qu'il demande est impossible, il se met en colère et insiste en lui reprenant la main autant de fois que nécessaire. S'il vient à se lasser des refus qui lui sont opposés, il se dirige très rapidement vers un autre adulte avec qui il recommence, adulte qui peut être connu ou inconnu, Anthony pouvant très bien attraper la main d'une personne qu'il n'a jamais vue. Il agit ici comme si la personne n'était qu'une main, un outil.

De même, Anaïs ne vient chercher l'adulte que lorsqu'elle veut aller dehors ou veut qu'on lui serve son repas. Elle saisit alors la main du professionnel et l'amène à la porte pour sortir ou à la table, devant sa chaise pour que celui-ci l'y installe.

Après cette description des personnes autistes que j'ai rencontrées, je tenterai d'apporter un éclairage théorique à ce que j'ai pu observer.

D) Etayage théorique

Comme je l'ai précisé plus haut, ce qui m'a vraiment posé question en travaillant avec des personnes autistes, c'est leur difficulté à entrer en relation. Le projet que j'ai pu mettre en place et que je présenterai plus loin s'est d'ailleurs appuyé sur ce questionnement, un questionnement multiple qui est resté présent tout au long de mon stage : pourquoi ces personnes semblent-elles angoissées par la relation ? N'ont-elles pas les capacités de l'établir ? En ont-elles les capacités mais ne savent-elles pas comment procéder ? Ou encore ne le souhaitent-elles pas ? Ainsi, cette partie de mon écrit se basera sur cet aspect principal du syndrome autistique.

1. Les conséquences de leur maladie

Anthony, Anaïs et Halima sont tous les trois malades, et ce depuis la naissance. Anthony a un syndrome de Di Georges, c'est une maladie génétique. Il en résulte notamment une malformation cardiaque. D'autres symptômes caractéristiques de cette pathologie sont les difficultés d'apprentissage, de mémorisation, un déficit d'attention, une déficience intellectuelle ainsi que des difficultés d'expression et des troubles du comportement (hyperactivité, troubles obsessionnels compulsifs, difficultés relationnelles).

Anaïs a un syndrome de Cornélia de Lange. Ce syndrome est un ensemble d'anomalies qui se caractérisent par des malformations du visage associées à un retard de croissance avant et après la naissance. D'autre part, les enfants atteints de cette pathologie présentent un retard intellectuel plus ou moins marqué. Des troubles psychomoteurs et du langage sont habituels également. Les causes ne sont pas connues avec exactitude mais les chercheurs pensent qu'il s'agit d'une maladie génétique.

Halima présente une encéphalopathie (affection du cerveau) due à une phénylcétonurie. Une protéine est absente dans l'organisme d'Halima. Cette absence entraîne une accumulation de phénylalanine dans l'organisme, toxique pour celui-ci, entraînant une destruction progressive des cellules du cerveau, durant le développement foetal déjà. Cette maladie entraîne donc des atteintes du système nerveux se traduisant par des troubles neurologiques graves : retard intellectuel, troubles du comportement, épilepsie. Chez les patients les plus âgés, on observe habituellement un retard mental parfois profond associé à des troubles du comportement : hyperactivité, autoagressivité, comportement autistique.

2. Principale hypothèse : des perturbations dans la relation Mère/Enfant résultant des conséquences de la pathologie

Au fil de mes lectures, je me suis aperçue qu'un domaine était particulièrement abordé en ce qui concerne l'autisme notamment mais également dans les autres domaines de la psychopathologie : la relation mère/enfant dès la naissance. Je me suis donc intéressée plus particulièrement à cette question, considérant que les conséquences lésionnelles, neurologiques... de leur maladie pouvaient avoir un impact sur cette relation mère/enfant. Je pense en effet que ces conséquences ont pu entraîner des « incapacités » chez les jeunes pouvant perturber l'établissement de cette relation. A ce propos, Nicolas Georgieff fait cette remarque : « Les syndromes autistiques associés à des affections cérébrales entraînant un

retard mental seraient seulement des autismes secondaires, causés par le retard développemental général »⁷.

En ce qui concerne les dysfonctionnements dans le développement psycho affectif de l'enfant, Winnicott évoque la carence, le manque précoce de soins nourriciers. En effet, au début de la vie, les soins maternels permettent de prévenir des dysfonctionnements précoces, le Moi de la mère (ou du substitut maternel) supplée le Moi de l'enfant qui n'est pas encore structuré en lui offrant un environnement favorable. Ainsi, des soins maternels « suffisamment bons » sont une nécessité absolue au bon développement de l'enfant. De ce point de vue, je peux faire l'hypothèse que les hospitalisations répétées dont Anthony, Anaïs et Halima ont été l'objet après leur naissance, ont eu des conséquences psychologiques : en effet, leurs besoins affectifs et relationnels ont pu ne pas être satisfaits, perturbant ainsi leur développement psychoaffectif.

Frances Tustin rejoint Winnicott en évoquant les conditions favorables du développement de l'enfant qui « relèvent de la qualité du nourrissage des parents »⁸. Comme Winnicott, elle aborde une éventuelle « absence de nourrissage » mais elle insiste cependant davantage sur le fait que, ce qui est plus courant, l'enfant peut lui-même ne pas pouvoir utiliser ce nourrissage, « à cause d'un blocage ou d'une confusion qui l'empêche de le recevoir ». Elle qualifie ces blocages d'« empêchements de la part de l'enfant »⁹ : « La cécité, la surdité, une d ficiency mentale, des lésions du cerveau, une hypotonie musculaire ou une constitution affective fragile peuvent limiter chez l'enfant les possibilités d'absorption du nourrissage ». L'enfant reste alors à un stade où il est dominé par la sensation. L'autisme normal de la première enfance décrit par Frances Tustin, au cours duquel « la conscience du monde extérieur est pratiquement inexistante, du fait de la faible capacité de discrimination et de différenciation qui caractérise le nouveau-n  »¹⁰, devient alors un autisme pathologique, « l'autisme primaire anormal », puisque les processus autistiques normaux se maintiennent.

Les trois jeunes que j'ai rencontrés sont tous nés avec une pathologie grave entraînant notamment une d ficiency intellectuelle. La maladie avec laquelle est n e Halima par exemple, a entraîné des lésions du cerveau antérieurement à sa naissance et une dégénérescence progressive des cellules du cerveau par la suite. Ainsi, je peux imaginer que les conditions

⁷ **Georgieff Nicolas**, *op. cit.*, p. 25

⁸ **Tustin Frances**, *Autisme et psychose de l'enfant*, Ed. du Seuil, 1997, p. 12

⁹ *Ibidem*, p. 80

¹⁰ *Ibidem*, p.96

dans lesquelles ces trois enfants ont dû vivre et interagir avec leur environnement n'ont pas permis de favoriser un bon développement psychoaffectif.

Frances Tustin écrit que « les soins nourriciers, la capacité de les recevoir et de les utiliser semblent être les matériaux avec lesquels l'enfant normal édifie une organisation mentale efficiente de la réalité communément admise, organisation qui lui permet d'utiliser les ressources du monde extérieur et d'entrer en contact avec les gens »¹¹. Il est possible de penser qu'Anthony, Anaïs et Halima n'ont pas pu recevoir et utiliser correctement les soins que leur mère leur a prodigués : leur perception « altérée » du monde a peut-être empêché qu'ils se saisissent suffisamment bien de ce que leur mère mettait à leur portée. Elle n'aura certainement pas pu sortir du stade de l'autisme primaire normal qui se sera prolongé. Les propos de F. Tustin me servent donc là d'étayage pour donner sens aux difficultés de ces trois jeunes dans leur prise en compte du monde qui les entoure et dans leurs relations aux autres.

Mon attention s'est également arrêtée sur une autre notion qui rejoint les précédentes, celle d'« accordage affectif » de Daniel Stern, psychologue et psychanalyste français. J'ai découvert cette notion dans l'ouvrage de François Hébert, « Rencontrer l'autiste et le psychotique ». Il m'a semblé intéressant de mettre en lien cette notion avec celle de « compétences-socles » d'Hubert Montagner. Je constituerai ce lien dans ma dernière partie.

Daniel Stern désigne par accordage affectif « les retours spontanés que fait une mère aux ressentis supposés de l'enfant lors d'une séquence brève. A partir de ce qu'il exprime, la mère répond à ce qu'elle a cru comprendre de ce qu'a éprouvé l'enfant par une réponse transposée (sur un autre mode sensoriel) »¹². Cet accordage a lieu à peu près au cours de la période qui va de 9 à 18 mois. Ainsi, l'accordage est une traduction de l'émotion, du ressenti de l'enfant, dans un autre « mode ». Si cette traduction est juste, elle « permet au bébé de reconnaître au dehors ce qui l'anime au-dedans ». Il peut ainsi s'approprier son émotion comme événement qui lui appartient. Nous pouvons ici faire la même hypothèse que précédemment. Nous pouvons en effet supposer que les conséquences de la maladie d'Anthony, Anaïs et Halima ont empêché qu'ils puissent totalement se saisir de ce que leur mère pouvait leur renvoyer. De plus, peut-être également que ces trois bébés, du fait de leur pathologie, avaient des comportements, des agissements différents de ceux d'un bébé en bonne santé, ceci désorganisant les interactions et affectant les attitudes parentales, entraînant alors un défaut d'accordage. Or, il s'avère qu'un enfant « n'ayant pas connu l'accordage, se

¹¹ *Ibidem*, p. 107

¹² **Hébert François**, *Rencontrer l'autiste et le psychotique*, op. cit., p. 74

retrouve incapable de s'approprier pleinement son ressenti (et corrélativement celui des autres) »¹³. Ainsi, il me semble qu'une personne qui n'aurait pas fait l'expérience de l'accordage affectif pourrait être en proie à des émotions brutes, des ressentis inexplicables, vécus comme angoissants puisque leur origine ne pourrait être déterminée. On peut imaginer « la violence d'un ressenti dont on ne sait d'où il vient »¹⁴.

En plus du fait que l'émotion ressentie ne peut être identifiée et expliquée (« émotion innommable »), il semble également que le défaut d'accordage affectif fait que « l'intention affective de l'autre demeure étrangère, incompréhensible et menaçante »¹⁵. Ainsi, tout échange, regard, parole, toucher...peut paraître menaçant pour une personne à laquelle les émotions échappent.

Dans son ouvrage *Psychopathologie du nourrisson et du jeune enfant*¹⁶, Philippe Mazet, médecin des Hôpitaux de Paris, rapproche la théorie de l'accordage affectif de la « théorie de l'esprit », issue des travaux de psychologues cognitivistes anglais (S. Baron-Cohen, U. Frith, A. Leslie). Ainsi, les travaux d'orientation cognitiviste mettent aussi l'accent sur l'importance chez le jeune enfant de l'accession à l'intersubjectivité, à ce qu'ils appellent une « théorie de l'esprit », c'est-à-dire à la capacité de pouvoir se représenter non seulement sa propre vie psychique interne mais aussi de pouvoir attribuer à l'autre des états mentaux internes tels que des désirs, des intentions et des croyances. Philippe Mazet ajoute que « cette capacité « cognitive » est considérée comme une condition essentielle de l'intelligence sociale et de la communication et serait défailante selon les auteurs de manière spécifique chez les enfants autistes ». Utah Frith évoque à ce propos « l'invisibilité pour l'autiste de l'intention d'autrui »¹⁷. Cette théorie et celle de l'accordage affectif nous permettent de mieux comprendre la difficulté centrale de l'autiste : la relation, que François Hébert associe d'ailleurs au terme de « menace » pour l'autiste.

Après avoir exposé les particularités du comportement d'Anthony, d'Anaïs et d'Halima, il me semblait important d'évoquer les effets que peuvent déclencher ces singularités sur les professionnels qui les accompagnent au quotidien. En effet, mon expérience de stage m'a permis de comprendre que la complexité relationnelle avec les personnes autistes est, certes, due à leurs propres difficultés face à l'autre mais qu'elle peut

¹³ *Ibidem*, p. 75

¹⁴ *Ibidem*, p. 71

¹⁵ *Ibidem*, p. 69

¹⁶ Mazet P., S. Stoleru, *Psychopathologie du nourrisson et du jeune enfant*, Ed. Masson, 1993, p. 67

¹⁷ Frith U. citée par François Hébert, *Rencontrer l'autiste et le psychotique*, op. cit., p. 75

aussi être amplifiée par les effets que le mode relationnel de ces personnes déclenchent chez les professionnels. Dans la partie qui va suivre, je préciserai donc ces effets ainsi que leur impact sur les professionnels et sur l'accompagnement.

E) Effets de l'accompagnement des personnes autistes

Nicolas Georgieff nous explique qu'une des particularités de l'autisme est de « s'exprimer par une altération très précoce du lien humain social, relationnel ou interpersonnel, et donc de provoquer une perturbation sévère des réactions psychiques et émotionnelles chez ceux qui sont amenés à interagir avec l'enfant », induisant chez ces personnes « des effets affectifs et psychiques très particuliers, souvent désorganisateur »¹⁸.

Les comportements singuliers de ces jeunes, leurs stéréotypies, leurs cris et mimiques, l'angoisse qui les tenaille... renvoient des images déstabilisantes pour le personnel. En effet, comme l'explique Philippe Gabbai, « leurs conduites non symbolisées nous heurtent de plein fouet, elles nous offrent à éprouver des affects archaïques et intenses »¹⁹. Il n'est donc pas étonnant qu'il y ait « chez les soignants un sentiment de malaise, voire d'impuissance face à des conduites aussi difficiles à saisir, à comprendre et à faire évoluer de manière favorable »²⁰. Leur apparente indifférence, leurs déambulations incessantes, leur « enfermement » sont également difficiles à supporter : les professionnels peuvent avoir le sentiment de ne pas exister pour la personne autiste, de n'être pas considérés par elle.

Les professionnels qui travaillent auprès de personnes autistes, peuvent se sentir démunis face à la difficulté à saisir le sens de leurs comportements, à comprendre leur fonctionnement, à savoir ce dont ils ont besoin et comment le leur apporter. La notion d'empathie évoquée par Carl Rogers m'a logiquement posé question très tôt durant mon stage, tant cette population est particulière. C'est une qualité essentielle et indispensable au métier d'éducateur. Pour Carl Rogers, « percevoir de manière empathique c'est percevoir le monde subjectif d'autrui comme si on était cette personne »²¹. Il me semble que pour travailler avec des personnes, nous devons comprendre un minimum ce qui les anime. Cependant, cette empathie paraît très difficile à mettre en œuvre avec des jeunes qui ont un rapport au monde, une sensibilité, une façon d'appréhender les choses qui est aussi éloignée de la nôtre. Il très

¹⁸ Georgieff Nicolas, *Qu'est-ce que l'autisme ?*, op. cit., page 7

¹⁹ P. Gabbai, *Parents et professionnels devant l'autisme*, Ed. du CTNERHI, 1997, p. 395

²⁰ P. Mazet, S. Stoleru, *Psychopathologie du nourrisson et du jeune enfant*, Ed. Masson, 1993, p. 188

²¹ Rogers Carl, *Psychothérapie et relations humaines*, wwwbiblioconcept.com

difficile d'arriver à faire comme si on était « à leur place », à imaginer ce qu'ils peuvent ressentir. Tout ce que nous connaissons doit être presque « oublié »...

Passer du temps avec cette population implique également de dépenser une « énergie folle » tout en ayant l'impression que les progrès minimes obtenus sont insignifiants par rapport à l'investissement des professionnels. Accompagner ces personnes est souvent « épuisant » : du temps, de la patience, une écoute et une observation poussées sont nécessaires ; persévérer, inventer, créer et déployer une grande énergie est également important pour tenter de comprendre ces jeunes et d'établir un lien avec eux. Quand nous y arrivons, ça ne dure en général qu'un temps limité. De plus, reproduire cette expérience ne va pas forcément de soi. En effet, les conditions qui, la veille, étaient favorables, peuvent ne pas fonctionner le lendemain, il faut alors recommencer. Et l'on s'épuise à tenter de comprendre, tenter de trouver des « points de contact », tenter d'avancer. On peut alors concevoir que « les réactions de rejet et l'usure nous menacent tous »²².

Ainsi, ces sentiments de malaise, d'impuissance, d'usure, de rejet... que suscitent les personnes autistes et l'impression d'être démuné, de ne pas comprendre, de douter sans arrêt...peuvent parfois avoir un impact négatif sur leur accompagnement. Les professionnels vont mettre en place des stratégies, des « mécanismes de défense » pour lutter contre les sentiments déstabilisants voire destructeurs qu'ils peuvent ressentir.

Comme dans beaucoup d'institutions, le temps des réunions au Centre d'Accueil est occupé par des récits concernant des personnes qui monopolisent directement l'attention des professionnels, ceux qui sont dans la provocation par exemple. On parle beaucoup moins souvent des personnes autistes. En parler peut signifier qu'on est démuné, qu'on ne sait pas, qu'on ne comprend pas, qu'on est « dépassé ». ... Discuter autour de comportements « concrets », d'évènements significatifs est possible. Discuter de l'absence d'interaction, du « rien » qui se passe ou de la « répétition » des mêmes comportements est plus compliqué : « De quoi parler ? », « Que dire de plus qu'à la dernière réunion ? ».

Le quotidien du lieu de vie, en lui-même, peut passer rapidement du « je vis avec toi » au « je vis à côté de toi », les professionnels étant enclins à laisser les jeunes « dans leur monde », puisque de toute façon, « ils ne veulent pas en sortir ! ». On peut alors observer au quotidien des jeunes qui interagissent avec les professionnels et d'autres, les personnes

²² P. Gabbai, *Parents et professionnels devant l'autisme*, op. cit., p. 395

autistes, qui déambulent dans la pièce ou se balancent, les uns semblant ignorer les autres. Les ateliers deviennent alors les seuls moments d'« interaction ».

Un des risques quand on travaille avec de telles populations semble donc être l'« enfermement », « le repli sur soi ». Dans ce domaine, nous pouvons nous référer à Maud Mannoni, psychanalyste française. Celle-ci a mis en place en 1969, à Bonneuil-sur-Marne, un dispositif institutionnel pour lutter contre ce risque : « l'institution éclatée ». Cette notion « vise à tirer parti de tout *insolite* qui surgit (cet insolite qu'on a coutume, au contraire, de réprimer). Au lieu d'offrir la permanence, le cadre de l'institution offre dès lors sur fond de permanence des ouvertures vers l'extérieur, des brèches de toutes sortes (...) L'essentiel de la vie se déroule ailleurs-dans un travail ou un projet à l'extérieur »²³.

Travailler dans l'incertitude, à tâtons, fait partie de notre métier d'éducateur. Pourtant, dans le domaine de l'autisme, il semble que cette incertitude prenne des proportions démesurées tant cette population paraît « loin » de nous. Ajouté à cela le fait que l'autisme est encore aujourd'hui pour les spécialistes, les scientifiques, les médecins, un sujet de débats théoriques, de controverses, de polémiques. Les théories se succèdent et les hypothèses de travail également. L'incertitude est un sentiment qui perturbe profondément certains professionnels, qui les déséquilibre, ceux-ci faisant alors le choix de « se créer » des certitudes, et ce, afin de se sécuriser. Ces certitudes, nées de l'« imagination » des professionnels peuvent entraîner des confusions et des dérives car les professionnels s'appuient sur leur façon de voir les choses, leur représentation : en disant par exemple qu'Anthony est dans la provocation quand il est en colère et qu'il tape des pieds, alors qu'il le fait souvent aussi quand il est content. De plus, chacun peut avoir son interprétation d'une même observation, différente de son collègue. Un même comportement suscite alors chaque professionnel une façon personnelle d'y répondre, ce qui ne favorise évidemment ni la cohérence et la cohésion des pratiques ni la stabilité dont les personnes autistes ont besoin.

Il peut arriver que le sentiment d'impuissance du professionnel se transforme en une « dévalorisation » : « je devrais comprendre et je devrais savoir quoi faire. Si je n'y arrive pas, c'est que je suis un mauvais professionnel ». Il va alors mettre en place une stratégie pour se protéger : il va notamment se persuader que ça ne sert à rien de persévérer, car il est évident que les personnes autistes sont tellement « ailleurs », qu'ils ont tant d'incapacités, que jamais ils n'évolueront, quoi qu'ils tentent de faire. Cela peut se traduire par un « gel » des projets,

²³ Mannoni Maud, *Education impossible*, Ed. du Seuil, 1973, p.77

les professionnels n'osant plus mettre en place de nouveaux projets de « peur » de se confronter à l'échec. Les raisons invoquées pour ne pas soutenir un projet sont alors souvent du type : « il est trop déficitaire, ça ne sert à rien d'essayer, il ne sera pas capable de... ». Mes propos font ici écho à ceux de Michel Lemay lorsqu'il écrit : « certains jeunes stérilisent momentanément ou durablement nos attentes anticipatrices. Il ne nous est plus possible de croire en leur évolution »²⁴.

L'observation poussée et l'écoute attentive de ces personnes, mises en lien avec la recherche théorique et la confrontation des points de vue des différents professionnels au cours des réunions, le travail avec les familles doivent nous y aider. L'institution est là pour protéger les professionnels et les jeunes de tels effets, en mettant en place des espaces de pratique réflexive, la mise en commun des connaissances, des pratiques, la théorisation... Pour exemple, dans l'établissement où j'ai effectué mon stage, est mis en place un dispositif de réunions qui a notamment pour objet de « développer un esprit d'équipe professionnelle de compétences respectives et de savoir faire respectifs »²⁵. A propos de ce dispositif, le projet d'établissement insiste sur le fait que « le travail d'observation, d'élaboration, et d'évaluation dans l'établissement médico-social passe par le temps de la réunion, de l'échange, de la mise en paroles ».

Après avoir décrit les comportements caractéristiques des personnes autistes et en avoir mesuré les effets sur les professionnels et leur accompagnement, j'aborderai le rôle de l'institution face à de tels effets. Puis, je m'interrogerai sur l'activité éducative auprès de cette population si singulière, selon deux axes : notre posture professionnelle et nos propositions d'accompagnement.

²⁴ M. Lemay, M. Capul, *De l'éducation spécialisée*, Ed. Eres, 2005, p. 120

²⁵ Projet d'établissement du Centre d'Accueil

PARTIE II : Autisme et accompagnement

L'action éducative intervient dans un cadre institutionnel. Cette organisation est un appui indispensable pour l'exercice des professionnels et l'institution est là notamment pour faire tiers entre le personnel et ceux qu'ils accompagnent, et ce en créant « les conditions qui autorisent l'exercice individuel de la compétence dans un espace collectif structuré, rigoureux et cohérent »²⁶. C'est notamment ce que je tenterai d'illustrer dans la partie qui va suivre.

A) Institution et médiation

La compétence professionnelle s'appuie sur une formation initiale, une formation continue des capacités, une expérience... Cependant, ce potentiel peut se voir minimisé, voire annulé lorsque ne sont pas réunies les conditions environnementales qui en autorisent l'exercice. Pour y parer, diverses dispositions réglementaires sont désormais prévues pour établir ce cadre : projet d'établissement, dispositif de réunions, règlement intérieur... « Nécessaires, ces conditions restent pourtant insuffisantes quand elles ne s'inscrivent pas dans une rigoureuse cohérence générale, une discipline, un état d'esprit, une culture institutionnelle, une organisation, qui donnent à l'ensemble du sens et de la sécurité et font aussi de la compétence une notion collective »²⁷.

La loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale rend obligatoire l'élaboration d'un projet d'établissement. C'est un document de référence pour les professionnels. Lorsque je suis arrivée en stage, j'ai demandé à consulter ce projet d'établissement. Il était en cours de réécriture et donc non consultable. Le précédent datait de 1997. J'ai donc pu observer durant mon stage les effets que peut notamment produire l'absence de ce document de référence, effets que Guy Dréano évoque dans son *Guide de l'éducation spécialisée* : d'une part, « personnes « admises » et personnel s'en remettaient au jour le jour et sans perspectives, dans un état de grande dépendance, aux ordres et à l'autorité personnalisée de la direction, faisant figure de projet » ; d'autre part, il existait un « morcellement de l'institution en petits fiefs indépendants, chaque groupe, chaque éducateur, ayant son propre système de référence et d'organisation pour parvenir à ses « fins » »²⁸. Il est

²⁶ **Dréano Guy**, *Guide de l'éducation spécialisée*, Ed. Dunod, 3^{ème} édition, 2006, p. 15

²⁷ *Ibidem.*, p. 279

²⁸ *Ibidem*, p 284

à noter que ce dernier effet est encore renforcé par le fait que chaque équipe, qui travaille sur chaque service avec un groupe de huit jeunes, ne comprend qu'une seule éducatrice.

Six mois avant la fin de mon stage, une nouvelle direction a été nommée, suite au changement de l'organisme gestionnaire. Il s'en est rapidement suivi un travail de mise en forme du projet d'établissement à partir du travail de réécriture en cours. J'ai finalement pu consulter l'ébauche du nouveau projet d'établissement quatre mois après ce changement de direction. J'ai pu me rendre compte, dans les propos de tous les professionnels et surtout dans ceux des éducatrices, à quel point ce changement était « désiré », il arrivait vraiment comme une « bouffée d'oxygène » dans un quotidien professionnel vécu comme difficile. Ainsi, il s'agirait désormais de clarifier leurs rôles et fonctions, de clarifier les objectifs de chaque réunion et de les aider à mettre en commun leurs pratiques et leurs réflexions, les éducatrices étant notamment très demandeuses d'une réunion d'éducateurs leur permettant de réfléchir ensemble. Le cadre que le nouveau projet d'établissement propose aux professionnels doit permettre que ceux-ci se sentent portés, soutenus, guidés et reconnus. Il doit créer des conditions les plus favorables possibles à l'exercice de ces professionnels.

1. Les référentiels de l'institution

Pour permettre une cohérence globale de l'action des professionnels, le projet d'établissement rappelle tout d'abord les référentiels de l'institution et donc les valeurs que cette institution porte. Les acteurs du Centre d'Accueil doivent ainsi se référer aux annexes XXIV ter de 1989, à la loi du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et le référentiel associatif. Les valeurs de l'association gestionnaire sont notamment : le droit à l'éducation, la solidarité, la qualité de vie, la citoyenneté du sujet.

2. Missions et objectifs

Le Centre d'Accueil est agréé pour accompagner des enfants et adolescents de 0 à 18 ans présentant un polyhandicap, c'est-à-dire, d'après les annexes XXIVter, « un handicap grave à expressions multiples, associant une déficience mentale sévère ou profonde à une déficience motrice et/ou sensorielle, entraînant une restriction extrême de l'autonomie et des possibilités de perception, d'expression et de relation. Ce polyhandicap, éventuellement aggravé d'autres déficiences ou troubles, nécessite le recours à des techniques spécialisées pour le suivi

médical, l'apprentissage de moyens de relation et de communication, le développement des capacités d'éveil sensori-moteur et intellectuelles concourant à l'exercice d'une autonomie optimale».

Pour accompagner au mieux ces jeunes, l'établissement se donne plusieurs objectifs qui permettront d'assurer un suivi spécialisé dans le cadre d'un projet individuel visant à un développement global, à la diminution de la dépendance et à la prévention de l'aggravation des handicaps de ces personnes.

→ **Des objectifs globaux** : assurer sous le contrôle médical, un hébergement des enfants et adolescents polyhandicapés et apporter des activités occupationnelles tout en développant autant que possible leur autonomie en se fondant sur des situations concrètes de la vie quotidienne (repas, toilette, habillage, jeu, déplacement) ; assurer une prise en charge adaptée à l'âge, l'état et les besoins de l'enfant ; assurer le soutien et l'information des familles et les associer aux projets de leur enfant ; assurer un consensus entre les différents intervenants.

→ **Des objectifs thérapeutiques guidant les professionnels du soin** : il s'agit de faire un dépistage précoce des handicaps sensoriels, moteurs et mentaux ; faire un examen clinique, apprécier l'état nutritionnel, rechercher des troubles de la déglutition, respiratoires...à l'admission et à chaque bilan annuel ; prévenir les risques de surhandicap et d'aggravation ; chaque membre de l'équipe paramédicale pose des observations régulières et suit les soins.

→ **Des objectifs éducatifs** : encourager l'enfant en s'appuyant sur ses possibilités plutôt que sur ses manques ; veiller à ce que les soins quotidiens soient un moment privilégié pour établir une communication ; mettre en place des moyens de communication ; offrir des occasions d'initiatives et de connaissances en mettant à la portée de l'enfant ou de l'adolescent un environnement riche à découvrir ; aider l'enfant ou l'adolescent à s'ouvrir sur l'extérieur. Je m'arrête un instant pour insister sur ces deux derniers points. En effet, je m'y suis particulièrement attardée pendant mon stage et dans le projet que j'ai pu mettre en place.

Ces objectifs thérapeutiques et éducatifs sont complémentaires et doivent être mis en lien pour permettre l'accompagnement du jeune dans sa globalité. Pour cela, le Centre d'Accueil a mis en place un dispositif de réunions.

3. Dispositif de réunions

Mireille Cifali nous indique qu' « une institution peut favoriser la capacité de réfléchir, peut neutraliser ses pouvoirs par la parole confrontée, encourager la responsabilité, reconnaître les actes de ses professionnels. Un métier exercé en responsabilité procure une joie, une estime de ce que l'on fait, un allègement du poids de la souffrance ; nous en recevons un bénéfice psychique. Il revient aux responsables d'en fournir les conditions »²⁹. Parmi ces conditions indispensables à l'exercice professionnel, se trouve le dispositif de réunion. C'est un des dispositifs centraux du fonctionnement du Centre d'Accueil. Il a pour objet d'élaborer de façon pluridisciplinaire et transversale le projet personnalisé de chaque jeune et de développer un esprit d'équipe professionnelle. La réunion pluri-professionnelle donne à chaque acteur institutionnel une place active et essentielle dans le travail autour du projet du jeune.

Les réunions de service ont lieu toutes les trois semaines durant environ 1h, 1h30. Lors de ces réunions, les intervenants discutent de l'accompagnement, l'évolution, l'état de santé, le comportement...de trois des jeunes du service. Elles concernent les référents du service et les autres professionnels intervenant dans l'accompagnement de ces jeunes. C'est l'occasion d'établir un suivi de leur projet personnalisé ou d'aborder les difficultés éventuelles que rencontrent ces jeunes.

Les réunions de secteur ont lieu toutes les six semaines. Deux secteurs sont délimités dans l'institution : celui des enfants et jeunes adolescents ; celui des grands adolescents et des jeunes majeurs. Il s'agit, durant environ 1h30 d'évoquer l'organisation du secteur, la vie des jeunes au sein de leur groupe, les sorties prévues... Le propos est vraiment basé sur « le groupe et la vie des jeunes au sein de ce groupe ». Ces réunions concernent les représentants des acteurs du secteur.

Les réunions d'information ont lieu une fois par semaine. Ces réunions visent l'échange d'informations paramédicales, éducatives et de la vie institutionnelle telles que les remplacements, les embauches, les formations, des sorties à venir, les rendez-vous médicaux. Ces réunions se font en présence du directeur et des représentants de chaque service.

Les réunions de synthèse ont lieu une fois par an. Elles concernent un jeune en particulier et réunissent dans la mesure du possible tous les professionnels participant à son accompagnement. Elles se déroulent sous la responsabilité d'un des médecins de

²⁹ Mireille Cifali, texte *Technique, humanisme et éthique*, p. 7/11

l'établissement et en présence du directeur. Elles permettent de faire un bilan de l'année passée (bilan éducatif, thérapeutique), de savoir où en est le jeune en ce qui concerne son projet personnalisé et de remanier éventuellement ce projet, de définir les objectifs à venir... Faisant suite à cette réunion, quelques semaines plus tard, a lieu la réunion avec la famille, au cours de laquelle leur sont restitués les bilans, observations, modifications...établis lors de la synthèse professionnelle. Ce moment leur permet de partager et de discuter avec les professionnels autour du projet de leur enfant.

Les réunions d'analyse des pratiques ont lieu toutes les six semaines. Elles font intervenir un psychologue extérieur à l'établissement. Tous les professionnels sont « conviés » à cette réunion. Il s'agit notamment d'échanger autour des difficultés rencontrées par les professionnels au cours de l'exercice de leurs fonctions...

La réunion institutionnelle générale a lieu une fois par trimestre. C'est l'occasion pour les différents salariés de poser des questions sur l'organisation, le fonctionnement, les projets...en assemblée plénière.

4. Rôle et fonctions de chaque professionnel

Le projet d'établissement doit permettre à chacun de savoir « qui doit faire quoi, quand et comment, pour qui et pourquoi et en vertu de quels principes »³⁰. Il doit donc permettre aux différents professionnels de savoir quels sont leur rôle et fonctions.

Au Centre d'Accueil, les éducatrices spécialisées, éducatrices de jeunes enfants et monitrice-éducatrices ont un rôle relationnel et éducatif. Il s'agit d'observer, élaborer, conduire un projet personnalisé pour chaque jeune accueilli, l'aider à trouver des moyens de communication avec autrui, créer des émotions, des sensations. Elles doivent anticiper ou provoquer des situations afin de rendre le jeune plus actif et l'aider à trouver du plaisir dans ses moyens d'action.

Les éducatrices doivent privilégier, dans le projet éducatif, la notion de la personne, de son unité et de son originalité dans le groupe. La notion d'individuation entre en compte ici. S'individualiser consiste à s'affirmer en tant que sujet pour tendre vers une autonomie psychoaffective. Les interventions éducatives visent ainsi à valoriser les désirs personnels (choix, expression des affects), entretenir une relation au corps, de bien-être (image de soi, narcissisation, restauration, acceptation du regard de l'autre), travailler sur

³⁰ **Dréano Guy**, *Guide de l'éducation spécialisée, op. cit.*, p. 279

l'autonomie malgré les incapacités fonctionnelles. Enfin, un accompagnement doit être effectué autour de la socialisation, visant le rapport du jeune en situation de handicap avec l'environnement. Il s'agit alors de l'apprentissage des règles que le jeune est susceptible d'élaborer, son éveil sensoriel, le rapport avec sa famille, le désir d'aller vers autrui.

Pour atteindre ces objectifs, les éducatrices s'appuient évidemment sur les situations de la vie quotidienne. Mais elles ont aussi à mettre en place des activités éducatives, seule ou avec des collaborateurs, aide-soignante, auxiliaire de puériculture, AMP. C'est l'éducatrice qui a pour rôle d'animer les différents ateliers. Elle doit conduire les activités avec exigence, réajuster son attitude et celle de ses collaborateurs pour que l'activité soit bénéfique et positive pour le jeune.

Un point peut être noté ici concernant le travail éducatif au sein du Centre d'Accueil. En effet, dans le projet d'établissement, aucune distinction n'est faite entre le travail réalisé auprès des jeunes en situations de polyhandicap au sens strict et le travail effectué avec les jeunes présentant une déficience intellectuelle sans déficience motrice associée à des troubles autistiques. L'explication de ce « manque » peut résider notamment dans le fait qu'historiquement, le Centre accueille depuis plus de 30 ans des enfants ayant une infirmité motrice cérébrale ou en situation de polyhandicap. Encore aujourd'hui, l'établissement a un agrément pour l'accueil de ces dernières. Il s'avère que les personnes autistes qui y sont accueillies le sont, en premier lieu, parce qu'elles nécessitent une attention médicale et des soins permanents : Anthony présente une cardiopathie, Halima a besoin d'un suivi infirmier régulier concernant son alimentation, ses bilans sanguins, la surveillance de son épilepsie et Anaïs a également besoin de soins quotidiens, sa maladie entraînant notamment des pathologies ophtalmiques, des risques d'otites et des anomalies des reins. Sans cette composante médicale, l'accueil de ces jeunes relèverait plutôt de l'IME.

Comme j'ai pu le démontrer jusqu'ici, travailler auprès de personnes autistes est relativement complexe. L'institution doit nous protéger des effets de l'accompagnement d'un tel public. Cependant, la complexité de cet accompagnement fait que ce n'est pas toujours évident pour les professionnels de créer les conditions qui permettent malgré tout de considérer ces jeunes comme porteurs de capacités, de possibilités de changement ou d'évolution. L'éthique peut nous y aider, en nous permettant notamment de nous forger une posture professionnelle qui sous-tend notre action.

B) Une posture professionnelle : éthique et éducativité

A plusieurs reprises pendant mon stage, je me suis sentie démunie et impuissante face à ces personnes très particulières que sont les personnes autistes. J'avais le sentiment de ne rien comprendre, d'être « perdue » face à leurs comportements : j'essayais de comprendre leur « monde », pour pouvoir y « pénétrer » ou leur permettre d'en « sortir », mais sans rien en saisir ; je tentais d'établir des « points de contact », mais en vain. Parfois cependant pouvaient naître des « invitations » furtives à une rencontre, un contact rapide, un début d'échange mais chaque fois à peine esquissés et rapidement « avortés ». Ajouté à ça l'impression que les autres professionnels étaient eux aussi en difficulté face à cette population. Leur façon d'être si singulière m'apparaissait alors si étrange et si étrangère que je ne pouvais que me sentir déstabilisée. De plus, ces jeunes semblaient « refuser » d'investir les activités qui pouvaient leur être proposées (peinture, musique,...). Halima ne gardant rien dans ses mains, refusant de toucher quoi que ce soit plus de quelques secondes, Anthony ne pouvant également se « poser » plus d'une ou deux minutes. Il semblait également impossible pour Anaïs de sortir de ses déambulations ou de son sommeil. La tentation s'est alors parfois fait sentir de les laisser « dans leur monde », de ne plus dépenser d'énergie pour aller les chercher puisque de toute façon « rien ne marche ». Malgré toute l'énergie dépensée pour entrer en relation, je semblais n'obtenir aucune réponses ou si infimes.

Dans ces moments de « grand désarroi », qu'est-ce qui nous empêche encore, nous professionnels aux prises avec des sentiments de rejet, de « baisser les bras » ? Qu'est-ce qui nous permet de continuer à croire en cet Autre qu'est la personne autiste et en ses capacités ? Qu'est-ce qui peut nous pousser à faire preuve d'inventivité pour rechercher de nouveaux espaces de rencontre ? Peut-être faut-il ici une once de « foi en l'Autre » mais il me semble que ces questionnements nous amènent surtout à la question d'une posture éthique. Il est ici question de notre responsabilité : responsabilité envers l'autre, responsabilité pour autrui.

1. Qu'est-ce que l'éthique ?

a. Les origines du terme « éthique »

L'étymologie remonte aux sources de l'Antiquité grecque et romaine. Sur le strict sens étymologique, « éthique » et « morale » signifient tous deux l'ensemble des mœurs et des habitudes. En effet, les mots *ethos* et *mores* qui donnent « éthique » et « morale » sont la traduction l'un de l'autre, respectivement en grec et en latin. Les dictionnaires usuels confirment cette synonymie, renvoyant à « éthique » dans la définition de « morale » et inversement. Ce n'est que depuis les années 1970, 1980, que la plupart des philosophes remettent en cause cette synonymie et préfèrent les distinguer.

b. Ethique et formation

Lorsque j'ai commencé ma formation d'éducatrice spécialisée, il me semble que j'attendais de cette formation qu'elle me donne des « recettes » : à telle situation aurait correspondu telle façon de réagir, d'aborder le problème... C'était plutôt rassurant de pouvoir penser qu'on allait m'apprendre à réagir en fonction du contexte, de la personne accompagnée... Je me suis très rapidement rendu compte que l'acte éducatif est évidemment différent à chaque fois, variant d'une personne à une autre, d'un contexte à un autre. Il faut chaque fois « réinventer » la pratique, changer sa façon de rencontrer l'Autre... Pourtant, une variable ne change pas : ma posture professionnelle. Celle-ci, j'ai pu la construire pas à pas pendant ma formation : à travers mes rencontres avec les formateurs, les professionnels de terrain et surtout les personnes que j'ai pu rencontrer et accompagner durant mes stages mais aussi à travers mes lectures d'ouvrages et finalement grâce à la démarche clinique qui m'a permis de me « retourner sur ma pratique », de me poser la question des enjeux dans une relation, des valeurs qui sous-tendent mes actions... A ce propos, Mireille Cifali³¹, évoque un idéal qui guide nos actes et Philippe Meirieu, une « interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes »³².

Cette posture professionnelle qui est la mienne est telle parce que, lorsque j'entre en relation avec une personne que j'ai le devoir d'accompagner, une certaine éthique sous-tend mes actes. L'éthique n'est donc pas une sorte de « méthode de travail » qui permettrait à l'éducateur de savoir quoi faire à quel moment et avec quelle personne. Pour Fernand Deligny,

³¹ Cifali Mireille, texte *Technique, humanisme et éthique*, p.10/11

³² Meirieu Philippe, *Le choix d'éduquer*, ESF éditeur, 9^e édition, 2005, p. 11

il ne s'agit effectivement pas d'avoir une méthode, « il s'agit bien, à un moment donné, dans des lieux très réels, dans une conjoncture on ne peut plus concrète, d'une position à tenir »³³. Ainsi, l'éthique m'apparaît être ce qui me pousse à m'interroger sur mes actes et surtout, ce qui détermine ma posture professionnelle, posture que j'ai dû très souvent interroger pendant mon stage tant il est complexe de savoir comment agir avec des personnes autistes.

c. Pour une éthique du sujet

Il me semble ici essentiel de revenir sur la notion de sujet car comme l'explique Joseph Rouzel, « le positionnement éthique ne remet pas en cause les éléments de responsabilité juridique, de déontologie ou de morale, il les relativise, en réintroduisant, par la fenêtre, ce que notre société scientiste ne cesse de refouler par la porte : le sujet »³⁴. Un sujet pris dans une relation avec un éducateur lui-même sujet, dans une situation et un cadre particuliers.

Tout d'abord, pour le philosophe français Alain Badiou, l'éthique renvoie à des situations singulières. Il prône donc une « éthique des vérités concrètes ». La vérité considérée ici n'est pas une vérité absolue, elle renvoie au sujet lui-même. Il s'agit d'être en accord avec l'évènement, avec ce qu'il fait résonner en nous. Il n'y a donc pas d'éthique en général pour Alain Badiou, « il n'y a éventuellement qu'éthique de processus par lesquels on traite les possibles d'une situation »³⁵. Ainsi, ce dont on parle lorsqu'on évoque l'éthique, c'est de « la mise en acte de la vérité qui constitue chaque sujet », de son rapport au monde et aux autres.

Ensuite, l'éthique nous renvoie comme nous propose Emmanuel Levinas à la notion de responsabilité : l'éducateur responsable de lui-même et responsable d'autrui. La responsabilité est inhérente au travail social. Alors que la responsabilité juridique a un caractère répressif et cherche « qui a été la cause de », la responsabilité éthique signifie notamment « je veux répondre de mes actes »³⁶. Ici, l'éthique renvoie à la nécessité en tant qu'éducateur, de répondre de nos actes, d'être conscient de ce que nous engageons dans la relation éducative.

Mais la responsabilité éthique signifie également « je suis responsable d'autrui ». Dans notre profession, nous sommes amenés à rencontrer des personnes qui sont fragilisées par certaines difficultés, diverses déficiences, des situations sociales précaires... Ainsi, l'expérience de l'altérité est notamment « celle de la vulnérabilité de l'autre homme et

³³ Deligny Fernand, propos rapportés par Rouzel Joseph, *Parole d'éduc*, Ed. Erès, 2006, p. 71

³⁴ Rouzel Joseph, *Le travail d'éducateur spécialisé*, Ed. Dunod, 2000, p. 159

³⁵ Badiou Alain, cité par Joseph Rouzel, *Le travail d'éducateur spécialisé*, Ed. Dunod, 2000, p. 159

³⁶ Bouquet Brigitte, *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*, Ed. Bayard, 2006, p. 244

solidairement du sentiment de ma responsabilité envers lui »³⁷. Notre responsabilité nous engage à être vigilant par rapport à ce qui se joue dans la relation que nous établissons avec l'Autre. Cette relation ne doit pas être un rapport de pouvoir d'un homme sur un autre fragilisé. Notre action doit au contraire permettre à la personne qu'on accompagne d'être un sujet, dont on écoute les besoins et à qui on donne la possibilité d'être. Mireille Cifali nous rappelle qu'il s'agit pour cela de « se battre pour préserver une altérité en s'adressant à l'autre comme sujet et non comme objet »³⁸.

Enfin, si nous avons à considérer notre responsabilité vis-à-vis de nos actes et de la personne qu'on accompagne, nous ne devons pas oublier de prendre en compte également l'institution dans laquelle nous évoluons. Paul Ricœur définit l'éthique comme « le désir d'une vie accomplie, avec et pour les autres, dans des institutions justes »³⁹. L'institution ici intervient pour nous protéger des « dérives » éventuelles d'une relation à l'Autre : prise de pouvoir, déshumanisation, rejet... On en revient ici à ce que j'ai pu traiter dans ma première partie : l'institution comme tiers, à comprendre comme la structure garante du « vivre-ensemble ». Les institutions justes tendent ainsi vers un pouvoir en commun et permettent l'existence d'espaces de discussion, de concertation.

Si au premier rang des principes éthiques de l'action éducative, se situe celui du droit des personnes accompagnées d'être reconnues en tant que sujets singuliers, se situe également « l'assurance que ceux qui accompagnent sont bien convaincus que, derrière toute déficience ou inadaptation, il existe toujours des possibles, si petits soient-ils, pour aller dans le sens d'un mieux-être »⁴⁰. Les propos de Guy Dréano me permettent maintenant de rapprocher la notion d'éthique du concept d'éducabilité défini par Philippe Meirieu dans son ouvrage *Le choix d'éduquer*.

³⁷ Lévinas E., cité sur le site www.philophil.com

³⁸ Cifali Mireille, *Sentir, penser, aimer : enjeux éthiques des gestes professionnels*, Education permanente n°175, février 2008, p. 37

³⁹ Ricœur Paul, *Soi-même comme un autre*, Ed. Seuil, 1990

⁴⁰ Dréano Guy, *Guide de l'éducation spécialisée, op. cit.*, p. 14

2. Le concept d'Educabilité

Pour pouvoir travailler avec des personnes autistes, nous devons déjà, avant toute chose, pouvoir penser que dans chacun de ces êtres si particuliers sommeillent des possibilités infinies. Certes ces jeunes ont des difficultés handicapantes, mais ils ont également des capacités parfois insoupçonnées sur lesquelles l'éducateur peut s'appuyer. Lemay nous indique d'ailleurs : « Tout en gardant un certain niveau de lucidité, il faut sûrement un peu de folie pour briser le carcan du déterminisme et croire en l'évolution possible de jeunes dont la manière d'être paralyse nos capacités d'hallucinations positives »⁴¹. Comme déjà indiqué, accompagner des personnes autistes peut avoir des effets négatifs sur les professionnels : il peut nous arriver de ne plus croire en leur évolution.

C'est à cet endroit que le concept d'éducabilité défini par Philippe Meirieu me paraît pertinent. « L'éducabilité est d'abord le principe « logique » de toute activité éducative : si l'on ne postule pas que les êtres qu'on veut éduquer sont éducatibles, il vaut mieux changer de métier ».

Je vais m'arrêter un instant sur ce terme : « éduquer ». Celui-ci tire son origine du latin. Deux façons de le traduire sont possibles, l'une s'appuyant sur le terme *educare* qui signifie « nourrir, élever » et l'autre sur celui d'*educere*, « sortir de ». Ainsi, éduquer une personne selon la première définition c'est lui apprendre ce qu'elle ne connaît pas ou ne sait pas faire, lui apporter quelque chose qu'elle n'a pas. Mais éduquer c'est aussi et surtout, dans la vision que j'en ai, permettre à cette personne de s'épanouir, de s'ouvrir au monde qui l'entoure, de faire des choix et de s'affirmer en tant que sujet. L'éducation vise aussi un « mieux-être » de la personne éduquée. Donc, l'affirmation de l'éducabilité de l'autre laisse entre autre ouverte la possibilité d'un changement.

Ensuite, elle permet également à l'éducateur d'engager la recherche obstinée de nouvelles médiations et le renouvellement de son « champ des possibles ». Meirieu nous rappelle à ce propos, que la position que nous prenons par rapport au principe d'éducabilité conditionne notre décision vis-à-vis d'une personne que nous avons à accompagner, à éduquer : soit je décide de la « faire évoluer », soit je décide de la « figer dans l'être-là » ; soit je saisis l'Autre « comme sujet d'une éducation possible », soit « je l'enferme dans une nature que je le condamne à reproduire »⁴². Il nous renvoie ensuite aux questions que nous devons nous poser notamment, je pense, face à la tentation que nous ressentons parfois de baisser les

⁴¹ Lemay M., Capul M., *De l'éducation spécialisée, op.cit.*, p. 120

⁴² Meirieu P., *Le choix d'éduquer, op. cit.*, p. 35

bras, de laisser l'Autre là où il est : comment savoir de quoi est capable une personne avant d'avoir essayé de travailler avec elle ? Comment savoir qu'il n'existe pas une autre manière de l'accompagner, qui a échappé à mon inventivité et qui réussirait là où j'ai échoué ?

Enfin, le postulat de l'éducabilité de l'Autre est en quelque sorte un « efficace du regard », celui-ci permettant à l'autre d'avoir une image positive de lui-même. En effet, pour Meirieu, « en dépit des apparences, le véritable naïf n'est pas celui qui croit en l'éducabilité absolue d'autrui mais bien plutôt celui qui est convaincu que ses convictions dans ce domaine n'ont aucune influence sur les performances de l'éduqué »⁴³. Nous avons donc la responsabilité, en tant qu'éducateur, de porter un regard positif sur la personne que nous accompagnons, qui signifie à cette personne que nous croyons dans l'existence de ses capacités et qui l'aidera à émerger en tant que sujet. De fait, la façon dont nous considérons la personne que nous avons en face de nous a son importance dans notre travail car, comme le souligne Lemay, « les exemples ne manquent pas pour justifier l'extraordinaire puissance de la fonction réparatrice ou destructrice de l'image reflétée de l'autre »⁴⁴.

Ainsi, en tant qu'éducateur spécialisé, faire sien ce concept d'éducabilité me semble essentiel pour l'établissement d'une relation éducative soutenante et porteuse. En effet, « le pari souvent réussi des grands éducateurs est d'avoir voulu croire, contre toute logique apparente, en l'évolution de sujets perçus jusque-là comme « inéducables » »⁴⁵.

Dans la partie qui va suivre, les notions d'éthique et d'éducabilité vont prendre tout leur sens. Ce qu'écrit R. Cohen dans son *Plaidoyer pour les apprentissages précoces* peut s'adresser justement à tout éducateur rencontrant une personne aussi singulière : « Ne décidons pas à l'avance les limites de ses capacités, ses sources d'intérêt, ses besoins et ne fixons pas *a priori* son cheminement, mais procurons-lui l'environnement et les exercices nécessaires à ses expériences multiples et à son développement »⁴⁶. Ne décrétons pas que tel ou tel ne peut pas évoluer ou est « trop déficitaire », comme je l'ai parfois entendu. Nous devons au contraire tenter de créer les conditions qui permettront à un sujet de découvrir de quoi il est capable, aussi infimes soient ces capacités.

⁴³ *Ibidem*, p. 37

⁴⁴ **Lemay M., Capul M.**, *op. cit.*, p. 120

⁴⁵ *Ibidem*, p. 120

⁴⁶ **Cohen R.**, *Plaidoyer pour les apprentissages précoces*, Ed. PUF, 1982, p. 306

C) Le rôle de l'éducateur auprès des personnes autistes : espaces de rencontre et ouverture

Au début de mon stage, la principale difficulté que j'ai rencontrée a été d'identifier le rôle de l'éducateur auprès des jeunes accueillis au Centre. L'établissement emploie une grande majorité de soignants : aides-soignantes, infirmières, médecins généralistes, kinésithérapeutes, psychomotriciennes, ergothérapeutes, orthophonistes, psychologues... La directrice est elle-même infirmière et l'établissement n'emploie pas de chef de service éducatif, ce qui renforçait encore mes questions autour de la spécificité du travail éducatif avec ces jeunes.

Dans le projet d'établissement, les objectifs éducatifs répertoriés nous donnent les grandes lignes du rôle de l'éducateur. J'ai pu m'y référer mais j'ai pu surtout me rendre compte dans la pratique, au contact des jeunes, de ce qu'ils pouvaient signifier concrètement pour moi, en tant que future éducatrice.

Tout d'abord, ce qui constitue le cœur du travail éducatif c'est la rencontre singulière de sujets en difficulté, en souffrance. Ainsi, les moments du quotidien, les activités, les ateliers représentent pour l'éducateur et la personne qu'il accompagne des moments de rencontre et de partage. Les éducateurs tentent au maximum de favoriser l'entrée en relation si complexe avec ces jeunes et pour cela ils créent des contextes, inventent des espaces qui sont adaptés à leurs besoins et à leurs possibilités. Il s'agit de créer des liens entre le jeune et nous en respectant sa façon d'être au monde, son mode d'entrée en relation...

Ensuite, le projet d'établissement insiste sur le fait que l'accompagnement éducatif permet au jeune de découvrir le monde dans lequel il évolue et de se l'approprier. Cet accompagnement a notamment pour objectif le rapport de la personne avec l'environnement. Pour cela, l'éducateur fournit des occasions d'expériences, de connaissances qui mettront cet environnement à la portée du jeune et lui permettront aussi d'éprouver des sensations, des émotions et du plaisir, l'aidant ainsi à s'ouvrir davantage à ce qui l'entoure et à autrui. J'ai montré à quel point l'accompagnement des personnes autistes peut amener à un « enfermement », un « repli sur soi ». Il me semble donc important de créer de l'ouverture pour lutter contre cet enfermement, notamment par la réalisation de projets à l'extérieur de l'établissement.

1. Le quotidien

Les ateliers auxquels Anthony, Anaïs et Halima participent dans la semaine sont tous des ateliers collectifs qui s'effectuent en groupe de quatre jeunes en général. Lorsque j'ai interrogé l'éducatrice du groupe sur le fait qu'aucun accompagnement éducatif n'était individuel, elle m'a indiqué que c'était la volonté de la direction. Il s'avère pourtant, comme nous l'indique François Hébert, que « les ateliers collectifs définissent un espace-temps souvent artificiel pour un autiste »⁴⁷. J'ai d'ailleurs pu m'en apercevoir dans les différents ateliers proposés à ces jeunes : par exemple, l'atelier « musique » était, je pense, un moment « difficile » pour Halima. Elle ne cessait de se balancer sur sa chaise en grimaçant, refusant de toucher les instruments, ou se levait et déambulait dans la pièce. De plus, la présence de sept autres personnes dans la pièce (cinq jeunes et deux accompagnants) et l'impossibilité de l'accompagner individuellement pendant tout le temps de l'atelier compliquaient encore cette situation.

Ainsi, dans ce contexte de travail, j'ai pu me rendre compte de l'importance de l'accompagnement au quotidien pour ces jeunes. Le quotidien est un « support » adapté à la mise en place d'un accompagnement individualisé.

Celui-ci doit tout d'abord permettre aux personnes que nous accompagnons d'être davantage « acteurs » de leur vie, davantage sujets. Pendant mon stage, j'ai par exemple consacré une partie de mon temps à apprendre à Halima comment ouvrir une porte. En effet, chaque fois que l'occasion se présentait, pour sortir de la salle de bains, entrer dans sa chambre...elle se figeait devant la porte fermée et se balançait en grimaçant, de plus en plus violemment, comme angoissée. Dans ces moments, je commençais alors par lui expliquer qu'elle pouvait le faire elle-même, qu'elle en était capable. Il faut savoir qu' Halima a besoin d'être très sollicitée et encouragée pour parvenir à faire quelque chose. Ensuite, je l'accompagnais du geste, en poussant sur son coude de façon à ce que son bras se tende vers la poignée. D'abord elle se contentait de prendre la poignée dans la main et s'arrêtait là. Je verbalisais pendant tout ce temps, lui expliquant qu'elle pouvait alors ouvrir cette porte pour sortir de la pièce. Dans les premiers moments elle avait besoin je l'accompagne d'une voix encourageante et que je prolonge de mon geste ceux qu'elle pouvait esquisser. Cet accompagnement a pris un peu de temps, mais après quelques semaines, Halima ouvrait les portes elle-même. Dans cet exemple, apprendre à ouvrir une porte a permis d'en ouvrir

⁴⁷ **Hébert François.**, *Rencontrer l'autiste et le psychotique*, op. cit., p. 126

d'autres : permettre cela à Halima c'était lui permettre d'aller dans sa chambre quand elle en avait besoin et pas seulement pour y dormir, sortir des toilettes seule pour nous signifier qu'elle avait terminé...

Le respect et la prise en compte des personnes que nous accompagnons sont inhérents au travail d'un éducateur spécialisé : il s'agit de respecter leurs goûts, de prendre en compte leur mode d'entrée en relation, leur rapport au monde, leurs difficultés, d'être attentifs à leurs angoisses... Quand j'ai fait la connaissance d'Anthony, Anaïs et Halima, je me suis vite rendu compte que ma façon « habituelle » d'établir un contact avec une personne n'était pas celle qui était appropriée avec ces trois jeunes, la relation duelle pouvant être vécue comme menaçante. J'ai ainsi dû faire attention à ne pas avoir de gestes trop « familiers », ne pas avoir de contacts directs avec eux, m'annoncer pour ne pas les surprendre quand ils sont « enfermés » dans leurs stéréotypies, éviter de les regarder dans les yeux... En résumé, j'ai dû faire attention à ne pas être trop intrusive. Par exemple, j'ai pris l'habitude de dire bonjour et au revoir à Halima d'une manière particulière : je me penche vers elle pour me mettre à sa hauteur puis j'ouvre mes deux mains devant elle, paumes vers le ciel. J'essaie de ne pas la regarder directement, fixant mon regard plutôt sur mes mains. En général, Halima regarde un moment mes mains tendues en grimaçant, puis elle effleure mes paumes de ses doigts, sa main droite sur ma main gauche en face et sa main gauche sur ma main droite. Il lui arrive aussi de poser complètement ses paumes sur les miennes et de les y laisser un instant. Parfois elle peut même agripper complètement mes doigts, refermant ses mains en « emprisonnant » les miennes puis relâcher après quelques secondes.

Pour pouvoir respecter les personnes que nous accompagnons, nous devons évidemment prendre le temps de les observer, d'être à leur écoute, être attentif à leurs comportements, à leurs rythmes... Ces observations doivent être confrontées à celles des autres professionnels mais surtout aux éléments que la famille peut nous apporter. Leurs comportements doivent toujours nous interroger. Il me vient en tête un exemple illustrant bien ce que je veux dire : un jour, en sortant de la salle de bains où elle vient de prendre son bain, Anaïs se met à se rouler par terre. Quand on veut l'aider à se relever, elle se rallonge et se traîne à même le sol. Elle refuse de se tenir debout, s'énerve, se frappe. Rien n'indique ce qui peut se passer, rien n'est apparemment arrivé qui aurait pu déclencher une telle « crise ». Peut-être qu'elle a mal, que quelque chose la gêne mais elle ne nous montre rien. Cependant, la dernière chose qu'elle ait faite avant de sortir de la salle de bains est de mettre ses chaussures. Or, j'ai pu remarquer qu'Anaïs enlève très souvent ses chaussures et marche pieds nus. Je m'assois donc près d'elle et commence à les lui enlever. Son agitation redouble au

début, mais une fois ses chaussures ôtées, elle se calme immédiatement, se lève et déambule dans la pièce. Ainsi, parce qu'ils n'ont pas de langage verbal et qu'il nous est difficile de les comprendre, nous devons être particulièrement attentifs à ce que ces jeunes nous « donnent à voir ».

Enfin, l'accompagnement au quotidien permet à l'éducateur de se saisir des moments informels que sont les repas, les accompagnements à la toilette...mais aussi d'évènements imprévus qui sont autant d'occasions de contact avec la personne autiste, essentiels à l'entrée en relation. Le quotidien est un cadre qui présente de nombreuses possibilités d'expériences et de partage: qu'il s'agisse de regarder, de sentir, de toucher les objets.., « chaque activité est une potentialité d'ouverture au monde environnant et permet de lutter contre l'enfermement que provoquent la maladie mentale ou les déficiences sensorielles »⁴⁸. Préparer un repas, sortir toucher la neige, faire bruissier le papier bulle d'un colis qui vient d'arriver, jouer avec l'eau en prenant son bain ou en faisant la vaisselle, fredonner une chanson ou raconter une histoire en y mettant le ton, mais aussi taper dans ses mains en adoptant le rythme d'Halima et petit à petit faire en sorte qu'elle et moi nous nous tapions dans les mains, répondre à Anthony qui tape sur la vitre en tapant aussi sur la vitre, en imitant son rythme puis en introduisant des variantes, provoquer ainsi un éclat de rires et rire avec lui... Tous ces instants sont « saisis sur le vif » pour tenter de « mettre le monde à la portée » de ces personnes « repliées » sur elles-mêmes mais aussi pour les inviter à s'ouvrir à ce monde et aux personnes qui les entourent.

Ce dernier point me permet d'introduire la notion de médiation. En effet, ces « petits riens » du quotidien sont autant de médiations qui peuvent servir de point d'appui à un échange, un vécu partagé. Après avoir partagé le quotidien d'Anthony, d'Anaïs et d'Halima pendant près d'un an, cette notion de médiation me semble être aujourd'hui un élément absolument indispensable et indissociable du travail d'un éducateur spécialisé auprès de personnes autistes.

⁴⁸ **Chavaroche Philippe.**, *Travailler en MAS*, Editions Erès, page 27-28

2. Utiliser des médiations : trouver des points de contact

a. Qu'est-ce que la médiation ?

Le terme de médiation vient du latin *medius*, « au milieu de ». Il a été principalement employé, au cours des siècles, pour indiquer une interposition offerte à deux belligérants. Dans le dernier quart du XXe siècle, le mot médiation a connu une importante extension et a été de plus en plus utilisé, notamment dans le domaine de la vie sociale, du travail, de la famille, tout espace relationnel dans lequel peut s'inscrire une dynamique conflictuelle. La médiation va donc donner les moyens à des personnes, momentanément dans l'incapacité de communiquer, de pouvoir s'exprimer et entrer en relation.

Ce terme est un concept central du métier d'éducateur. Dans la tradition éducative, ce terme désigne « l'espace de rencontre et d'activité dans lequel la relation éducative s'exerce »⁴⁹. Utiliser des médiateurs permet donc de créer des espaces dans lesquels l'éducateur et le jeune vont pouvoir se rencontrer. Mais cet espace créé va également permettre à la personne accompagnée de réaliser « ses propres explorations, à la fois libres et guidées »⁵⁰ : elle va pouvoir réaliser ses propres expériences, éprouver des sensations, des émotions, tout en étant accompagnée par l'éducateur et sécurisée par sa présence.

Au fondement des médiations se trouve la notion de « tiers », de triangulation : « « Triangulez, triangulez », ne cessait de dire aux équipes éducatives François Tosquelles »⁵¹, un des initiateurs de la psychothérapie institutionnelle en France. Dans un travail où la relation directe avec des personnes fragilisées est souvent problématique, la notion de tiers prend tout son sens : la médiation s'inscrit alors comme un entre-deux dans la relation, comme un élément qui crée du lien entre l'éducateur et la personne qu'il accompagne, un « fil rouge » qui relie ces deux personnes et leur permet de se rencontrer. Partager un moment de la vie quotidienne, participer ensemble à une activité...peut permettre d'établir un « contact » et ainsi faciliter l'entrée en relation.

Francis Imbert, professeur de sciences de l'éducation, écrit à propos de Rousseau : « refusant que l'éducation soit le fait d'une autorité qui contraint un sujet par « l'imposition d'une règle, l'empreinte d'un moule », il la conçoit comme « l'articulation de dispositifs de médiation » »⁵². L'utilisation de la médiation permet que l'éducation ne soit pas une

⁴⁹ Rouzel Joseph, *Le travail d'éducateur spécialisé, op. cit.*, p. 82

⁵⁰ M. Lemay, M. Capul, *De l'éducation spécialisée, op. cit.*, p.133

⁵¹ Tosquelles F. cité par Rouzel J., *Le travail d'éducateur spécialisé, op. cit.* p. 82

⁵² Imbert F., *L'Emile ou l'interdit de la jouissance*, Ed. Armand Colin, 1989, p.187

contrainte pour l'Autre, une façon de le « normaliser », mais bien une possibilité d'épanouissement personnel, d'émergence pour cet Autre, de rencontre et de partage. En ce sens, la médiation est « un espace singulier où se transfère l'essence même de l'être au monde du sujet »⁵³. Ainsi, lorsqu'on travaille avec des personnes autistes, dont le rapport au monde et aux autres sont si complexes, l'utilisation de médiations apparaît indispensable.

b. Autisme et médiation

Pour François Hébert, travailler avec des personnes autistes c'est d'abord « « sortir » l'autiste de son enfermement fondamental, ce qui exigera qu'on sache le rejoindre, faire notre bout de chemin vers lui, pour que lui-même accepte de « se sortir » de son monde solitaire et figé »⁵⁴.

J'ai en tête un moment partagé avec Anaïs à l'heure de la sieste. Je l'ai accompagnée dans sa chambre et lui ai enlevé ses chaussures pour qu'elle puisse s'allonger. Une fois dans son lit, assise sur ses talons, elle a commencé à caresser la fourrure de sa peluche, promenant sa main dans les « poils », de droite à gauche. Elle semblait absorbée par ce geste et déjà « loin » de ce qui pouvait se passer autour d'elle. Elle n'a d'ailleurs pas réagi lorsque je lui ai souhaité de bien se reposer. Je m'apprêtais à sortir de la pièce quand je me suis soudain dit que c'était « dommage » de la quitter comme ça, sans « un regard », sans un échange. Je me suis donc accroupie près de son lit et j'ai commencé à caresser moi aussi sa peluche. Anaïs s'est arrêtée et a suivi ma main du regard, quelques secondes. J'ai alors pensé que je n'aurais peut-être pas dû, que je l'avais « dérangée ». Mais j'ai pourtant poursuivi, je l'ai invitée à continuer ce qu'elle avait commencé, en lui disant combien c'était agréable. J'ai rapproché la peluche de sa main et elle a repris son geste. Nous caressions donc maintenant le nounours toutes les deux, en même temps. Comme j'avais pu observer Anaïs passer sa main sur l'herbe ou sur les poils d'un balai, je savais qu'elle aimait ces contacts contre sa paume. J'ai donc avancé lentement ma main sous la sienne et j'ai commencé à « gratter » doucement sa paume avec mes ongles. A ce moment, je ne pouvais pas voir son visage puisqu'elle était penchée vers nos mains, mais elle m'a laissé faire pendant de longues secondes. Puis, lentement, elle a levé la tête et m'a offert alors ce qui m'a semblé être à ce moment-là, le plus beau des sourires. Enfin, elle s'est relevée brusquement dans un éclat de rires puis s'est allongée, le visage dans les draps, prête à s'endormir. J'ai alors murmuré « à tout à l'heure » et je suis sortie sur la pointe des pieds. Le moment que je venais de vivre avec Anaïs a été, je pense un moment de

⁵³ Rouzel Joseph, *Le travail d'éducateur spécialisé*, op. cit., p. 83-84

⁵⁴ Hébert François, *Rencontrer l'autiste et le psychotique*, op. cit., p. 4

partage et de rencontre, un exemple de ces médiations que le quotidien peut nous offrir à l'improviste.

L'utilisation de médiateurs avec des personnes autistes apparaît d'autant plus pertinente qu'elle permet une relation triangulaire donc moins intrusive et moins angoissante qu'une relation directe. En effet, la relation proposée à l'autiste peut souvent être « asymétrique » si on n'y prend garde. Ainsi, comme nous le rappelle François Hébert, « nos tentatives pour lui faire faire quelque chose s'avèrent souvent avec un autiste plus que difficiles : des intrusions dans son monde avant d'y avoir été admis »⁵⁵. Ainsi, l'utilisation de médiateurs nous permet de créer des occasions de rencontre autour d'un objet d'attention commun, un « objet-tiers »⁵⁶ dirait Philippe Meirieu, qui sert ainsi de « point d'appui » à la relation. Cet objet de médiation, quel qu'il soit, est un intermédiaire entre la personne autiste et l'éducateur, un prétexte à la rencontre et à la communication : théâtre, peinture, musique, danse au moment d'activités ou « objet imprévu » saisi par l'éducateur à différents moments du quotidien.

François Hébert emploie une expression que je trouve très « parlante » pour qualifier le travail auprès des personnes autistes : il s'agit de mettre en place une « pédagogie du détour »⁵⁷. Ainsi, pour espérer rencontrer la personne autiste, il nous faut prendre des chemins de traverse. Dans son ouvrage « Les enfants et le silence »⁵⁸, Fernand Deligny utilise également ce terme de « détour », expliquant que l'environnement de l'autiste doit lui proposer des détours, il s'agit de « créer quelque chose d'autre que ce qui a lieu ». L'éducateur doit donc faire preuve d'inventivité et d'imagination pour trouver les chemins détournés qui permettront à un moment donné d'aller à la rencontre de la personne autiste. Mais pour que cette indispensable créativité soit optimisée et sans cesse alimentée, encore devons-nous nous saisir de toutes les potentialités constituant la richesse d'un environnement institutionnel.

⁵⁵ Hébert François, *Rencontrer l'autiste et le psychotique*, op. cit., p. 3

⁵⁶ Meirieu Philippe, *Le choix d'éduquer*, op. cit., p. 113

⁵⁷ Hébert François, *Rencontrer l'autiste et le psychotique*, op. cit., p. 4

⁵⁸ Deligny Fernand, *Les enfants du silence*, Ed. Galilée et Spirali, 1980, p. 70

c. Sortir de l'enfermement : pour une ouverture

Comme déjà indiqué, « éduquer » vient notamment du mot latin *educere* qui signifie « sortir de, conduire hors de ». Joseph Rouzel nous invite à nous interroger à ce propos : Hors de quoi l'éducateur doit-il conduire les personnes qu'il accompagne ? Ce à quoi il répond : « hors de l'enfermement, cet enfermement que l'on voit à l'œuvre dans toute sa plénitude, sa globalité et son horreur, dans l'autisme »⁵⁹. Pour sortir de cet enfermement, il s'agit notamment de « frayer des passages, creuser des brèches »... Mettre en place des pratiques qui « ouvrent » sur l'extérieur, qui se saisissent des ressources de l'environnement institutionnel, m'apparaît essentiel dans l'accompagnement des personnes autistes, et ce, à différents niveaux que je vais maintenant vous exposer.

D'une part, il s'agit de prendre en compte les possibilités de l'environnement institutionnel. Pour Philippe Chavaroche, il est important que l'établissement ne se situe pas dans une position de toute-puissance, dans laquelle il résoudrait à lui seul les problèmes des personnes qu'il accueille. Il précise en effet que, « même doté d'un projet institutionnel solidement structuré et de moyens importants, une institution rencontrera toujours des limites à son action thérapeutique et éducative »⁶⁰. Un établissement doit pouvoir s'appuyer sur les ressources de l'environnement et trouver des partenaires pour accomplir ses missions. Les éducateurs doivent donc s'appuyer sur ces ressources pour poursuivre au mieux leurs objectifs, ouvrir leur « champ des possibles », enrichir la palette de propositions qu'ils peuvent faire aux personnes qu'ils accompagnent, mettre en place des projets qui « ouvrent ».

D'autre part, l'objectif est de sortir de l'enfermement que peut provoquer l'accompagnement des personnes autistes, de lutter contre la ségrégation, en leur permettant d'investir d'autres espaces : les personnes autistes sur leur lieu de vie, peuvent s'enfermer dans des répétitions, des rituels, des stéréotypies...qui les coupent du monde qui les entourent. D'autant plus lorsque l'institution se replie sur elle-même et s'enferme dans une offre d'accompagnement qui peut s'avérer répétitive et figée lorsqu'elle néglige l'innovation et l'ouverture vers l'extérieur. Proposer aux personnes que nous accompagnons de s'ouvrir à d'autres lieux, d'autres espaces peut leur permettre de sortir momentanément de cette « routine ». Comme Philippe Gabbai nous l'explique dans son article *Les interventions à l'âge adulte auprès de sujets autistes et psychotiques à autonomie réduite*⁶¹, ces activités offrent notamment des perspectives de déségrégation : limitation des effets d'exclusion propres à la

⁵⁹ Rouzel Joseph, *Parole d'éduc*, Ed. Erès, 2006, p. 71

⁶⁰ Chavaroche Philippe, *Travailler en MAS*, Ed. Erès, 2007, p. 147

⁶¹ Philippe Gabbai, *Parents et professionnels devant l'autisme, op. cit.*, p. 398

pathologie mais aussi de l'institutionnalisation prolongée. Ces activités, entraînant un effet de rupture vis-à-vis d'une quotidienneté répétitive, sont alors des occasions d'échanges et de rencontres. L'établissement sera alors un lieu de repli. Les sorties et les projets à l'extérieur de l'établissement eux, seront en quelque sorte des « escapades » d'un lieu à un autre, des « aventures » stimulantes. Il me semble important qu'un établissement accueillant des personnes « repliées sur elles-mêmes » soit justement un établissement ouvert, une institution « éclatée » au sens de Maud Mannoni, en contact avec le monde et la vie. L'institution n'est pas un lieu d' « enfermement » mais de passage. Et Maud Mannoni nous rappelle que c'est « à travers cette oscillations d'un lieu à l'autre » que « peut émerger un sujet », émergence que, me semble-t-il, tout éducateur vise dans la relation éducative.

Enfin, il convient de mettre à la disposition des jeunes un environnement riche à découvrir pour leur permettre de s'ouvrir vers l'extérieur : le projet d'établissement indique que l'un des objectifs éducatifs est d' « offrir des occasions d'initiatives et de connaissances en mettant à la portée de l'enfant ou de l'adolescent un environnement riche à découvrir ». Pour Piaget, l'intelligence est construite par la personne elle-même, par les actions qu'elle va exercer sur le milieu. L'intelligence se construit dans les expériences motrices et sensorielles faites au contact de l'environnement (stade sensori-moteur). Il me semble donc bénéfique de mettre à la portée des personnes que nous accompagnons un environnement nouveau, à découvrir et riche en possibilités d'expériences. Cela se justifie d'autant plus avec des personnes autistes chez qui nous pouvons observer une nette prédominance de la vie intérieure se caractérisant par l'autostimulation, l'isolement et le « retrait » par rapport au monde qui les entoure.

Dans les pages précédentes, je me suis attachée à démontrer l'importance de deux éléments dans le travail d'un éducateur spécialisé auprès de personnes autistes : la mise en place de médiations pour établir un contact avec ces personnes en respectant qui elles sont et l'ouverture vers l'extérieur, la mise en place de projets qui permettent à ces personnes de s'ouvrir à leur environnement et de sortir de l'enfermement. Afin d'illustrer mes propos, je vais maintenant vous présenter un projet que j'ai pu mettre en place dans l'accompagnement d'Halima : un projet qui a permis l'utilisation d'un médiateur un peu particulier et qui s'est déroulé à l'extérieur de l'établissement.

PARTIE III : Détour et projet

Je vais maintenant tenter de donner une définition de la notion de médiation animale avant de l'illustrer à travers le projet que j'ai pu mettre en place pour accompagner Halima.

A) La médiation animale

Au cours de mon stage « hors champ » auprès d'un agriculteur-éleveur, j'ai pu entendre parler du travail que certains professionnels effectuent par l'intermédiaire de l'animal. J'ai en effet rencontré la monitrice d'un centre équestre qui désirait acquérir des chevaux calmes et sécurisants pour travailler avec des personnes présentant une déficience intellectuelle. Nous avons discuté de l'aide que l'animal pouvait apporter à des personnes en difficulté et de l'existence de l'équithérapie. Je me suis ensuite renseignée sur ce sujet qui me questionnait beaucoup. J'ai pu lire différents ouvrages qui m'ont permis de m'interroger sur l'utilisation de la médiation animale comme support éducatif et de prendre connaissance des bénéfices de l'interaction avec les animaux, quelle que soit la difficulté rencontrée (difficulté sociale, troubles du comportement, déficiences mentales, physiques, échec scolaire...).

1. La naissance de l'animal médiateur

L'engouement actuel pour le travail autour de la relation Homme/Animal trouve principalement son origine dans les travaux de Boris Levinson dans les années 1960 aux Etats-Unis et d'Ange Condoret (1923-1983) en France.

Boris Levinson, pédopsychiatre américain, fut le premier à parler du rôle de l'animal comme catalyseur social. « Selon lui, les animaux sont particulièrement utiles pour les personnes qui atteignent des stades plus fragiles de leur vie »⁶². En 1964, lors d'une consultation avec un enfant autiste, Boris Levinson remarqua que la présence de son chien dans la pièce déclenchait des interactions entre celui-ci et l'enfant, pourtant connu pour ses difficultés majeures de communication. Boris Levinson répéta alors cette expérience de façon systématique et développa sa théorie de la « *Pet-Oriented Child Psychotherapy* », procédé qui se sert de l'animal familier comme guide de la psychothérapie.

⁶² **Beiger François**, *L'enfant et la médiation animale*, Ed. Dunod, 2008, p. 13.

A la même époque que Boris Levinson, **Ange Condoret**, un vétérinaire bordelais constatait dans son cabinet à peu près les mêmes interactions : la richesse des échanges entre un enfant et son animal et l'attachement très fort qui semblait les lier. Il partit donc aux USA pour rencontrer le psychiatre américain. En rentrant à Bordeaux, il multiplia les expériences pratiques et les observations : dans des écoles, auprès de personnes autistes, psychotiques... En 1977, il publia un article intitulé « Nouvelle approche psychosociologique et médico-pédagogique de l'enfant. Sa relation à l'animal familial » où il exposait ses conclusions de travail dans les domaines médico-sociologique, de la scolarisation, et de l'éveil psychologique.

De nos jours, le Professeur Hubert Montagner, spécialiste de la psychophysiology et de la psychopathologie du développement et directeur de recherche à l'INSERM⁶³ de Bordeaux II, est un auteur de référence dans le domaine des interactions Homme / Animal. La recherche fondamentale étudie les mécanismes de communication qui s'établissent entre l'homme et l'animal de compagnie ainsi que les effets physiologiques et psychologiques de cette relation. Dans ce domaine, l'équipe du Professeur Hubert Montagner a beaucoup avancé. Lui-même est engagé depuis 1974 dans l'étude des processus de développement, comportements et phénomènes d'attachement de l'enfant. En même temps, il a tenté de comprendre en quoi les interactions avec l'animal pouvaient être bénéfiques aux enfants, notamment à ceux qui présentent des difficultés psychologiques et des troubles du comportement.

Citons également **François Beiger**, zoothérapeute et conférencier, directeur et fondateur de l'Institut français de Zoothérapie en 2003 et du Centre de formation et de recherche aux applications de la zoothérapie en 2005. Il est également à l'origine de l'importation de la zoothérapie en France. Grâce à ses expériences dans le domaine de l'éthologie canine, de la psychothérapie et de la zoothérapie, il a développé des programmes de thérapie par l'animal pour différents secteurs, s'appuyant notamment sur des activités thérapeutiques et éducatives à travers un travail de médiation avec des animaux familiers.

⁶³ Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale

2. Qu'est-ce que la médiation animale ?

La médiation animale est aussi appelée « zoothérapie » par les professionnels, bien que l'utilisation du terme « thérapie » soit source de confusion. En effet, il est à noter que l'objectif poursuivi dans la mise en place d'une telle médiation n'est pas forcément thérapeutique. Elle s'exerce en individuel ou en groupe à l'aide d'un animal familier, avec des personnes chez qui l'on cherche à éveiller des réactions visant à maintenir ou améliorer le potentiel cognitif, physique, psychosocial ou affectif. Elle peut être utilisée dans deux secteurs spécifiques : la thérapie assistée par l'animal, utilisée comme auxiliaire aux thérapies conventionnelles et les « Activités Associant l'Animal » (AAA), partie dans laquelle s'inscrit le projet que j'ai mis en place avec Halima. En 1999, un groupe de travail de l'Afircac⁶⁴ a opéré une distinction entre quatre formes d'AAA : AAA-S (à orientation sociale), AAA-T (à orientation thérapeutique), AAA-R (de recherches) et enfin l'AAA-E (à orientation éducative).

Dans cette médiation, l'animal qui va être un support à la relation professionnel/personne accompagnée. Il est utilisé notamment comme « stimulateur » pour déclencher une réaction afin que l'éducateur et la personne puissent entrer en relation.

Cette médiation est utilisée dans différents établissements avec différents objectifs. Cela va de la valorisation et de la restauration de l'estime de soi à la socialisation en passant par la stimulation des sens, l'activité physique, la diminution de l'angoisse et de l'agressivité ou encore la découverte de la vie. Par exemple, la responsabilisation que représente le fait de s'occuper d'un animal permet à des personnes atteintes dans leur estime de soi de retrouver confiance en elle et de se valoriser. Grâce à l'animal on peut également travailler sur la psychomotricité, l'observation et l'imitation, la motivation, le tonus musculaire, la communication, la découverte de son corps, l'attachement avec une entité vivante... L'animal n'exige aucune compétence particulière, il est une source d'affection et son contact est apaisant. De plus, l'animal peut être un confident d'autant plus efficace qu'il peut « tout voir, tout entendre sans jamais rien révéler » et qu'« il ne parle pas, ne juge jamais et ne renvoie pas l'enfant à ses difficultés »⁶⁵.

De nos jours, les expériences se multiplient, démontrant les effets bénéfiques que l'animal peut avoir sur les êtres humains, d'autant plus lorsque ceux-ci sont fragilisés ou en souffrance. Cependant des questions demeurent : Comment la relation homme/animal se développe-t-elle ? Pourquoi est-elle significative pour l'humain ? Jusqu'à ce jour, les théories

⁶⁴ Association française d'information et de recherche sur l'animal de compagnie

⁶⁵ Article « *Quand les animaux entrent en piste* », revue ASH Magazine, mars/avril 2008, p. 15

explicatives de la relation entre l'animal et l'homme sont incomplètes, d'autant plus que la zoothérapie est multidisciplinaire et englobe des domaines tels que l'éthologie, la psychologie, la psychiatrie...

Bernard Belin nous rapporte que des études comparatives enfants « sauvages »/enfants autistes ont été réalisées et révèlent des similitudes qui induisent l'hypothèse que, comme l'enfant « sauvage », l'enfant autiste serait dans un état de réceptivité à l'animal⁶⁶. Il donne ensuite l'exemple de Temple Grandin⁶⁷ qui explique, dans son ouvrage *Ma vie d'autiste*, combien l'isolement autistique est difficile à vivre et comment les animaux peuvent accéder à cette solitude. Qu'en est-il alors de la relation entre la personne autiste et l'animal ?

3. Autisme et médiation animale

Des témoignages existent à propos d'effets bénéfiques de l'animal sur les enfants autistes. Dans son livre *L'Animal, compagnon de l'enfant*⁶⁸, Ange Condoret évoque l'illumination induite par les évolutions de tourterelles sur le visage de Bethsabée, une enfant autiste. Rappelons également l'expérience qui a amené Boris Levinson à se questionner sur le rôle de l'animal. De même, Boris Cyrulnik confirme que certains enfants autistes peuvent avoir un contact privilégié avec des animaux qui pourtant fuient le contact avec d'autres enfants.⁶⁹

L'expérience de François Beiger nous apporte également de précieuses informations. Dans son ouvrage *L'enfant et l'animal*, il cite « le cas de Ronald »⁷⁰ et raconte ainsi comment un jeune autiste s'ouvre petit à petit au monde extérieur par l'intermédiaire de la chienne Belaya. L'institut français de zoothérapie fondé par François Beiger développe d'ailleurs des programmes avec la médiation animale, notamment pour des enfants trisomiques et autistes.

Les témoignages de professionnels de l'éducation spécialisée confirment également l'existence de ce « contact privilégié » : Hélène Thromas, éducatrice spécialisée qui affiche 14 ans d'expérience en IME auprès d'enfants autistes, note que le contact avec des chiens amène une baisse de l'anxiété, de l'instabilité et de l'agressivité. Pour elle, « la notion si rare de plaisir est nettement perçue tandis que le chien pousse, sans le contraindre, l'enfant à se dépasser lui-même »⁷¹.

⁶⁶ **Belin Bernard**, *Animaux au secours du handicap*, Ed. L'Harmattan, 2000, p. 58

⁶⁷ **Grandin Temple**, *Ma vie d'autiste*, Ed. Odile Jacob, 1997

⁶⁸ **Condoret Ange**, *L'animal compagnon de l'enfant*, Ed. Fleurus, 1973

⁶⁹ **Cyrulnik Boris**, cité dans **Belin Bernard**, *Animaux au secours du handicap*, op. cit., p. 21

⁷⁰ **Beiger François**, *L'enfant et la médiation animale*, op. cit., p. 107

⁷¹ **Césaire Frédérique**, *L'homme, la bête et le social*, revue Le sociographe n°23, mai 2007, p.91

Il semble donc, d'après ces expériences et ces observations, que l'animal peut susciter l'intérêt d'une personne autiste et la stimuler. Dans la partie qui va suivre, je vous présenterai le projet que j'ai proposé à Halima, un projet s'appuyant sur la relation avec l'animal, intitulé « *Au contact du poney* ».

B) Le projet « Au contact du poney »

Tout d'abord, j'approfondirai les observations que j'ai pu faire dans ma première partie concernant Halima. Puis, je mènerai une réflexion sur l'accompagnement que j'ai pu lui proposer.

1. Qui est Halima ?

Halima est arrivée au Centre d'Accueil lorsqu'elle avait à 9 ans et demi. Aujourd'hui, c'est une jeune femme de vingt ans qui présente un retard de développement psychoaffectif important avec symptomatologie autistique associée. En 2004, un examen psychologique montrait un $QI < 30$.

Pendant les premières semaines de mon stage, j'ai effectué différentes observations concernant Halima, que j'ai en grande partie rapportées dans ma première partie. Je ne les reprendrai donc pas ici. Cependant, il m'a semblé important de développer certains points que je n'ai pas évoqués et qui ont leur importance.

a. La relation d'Halima à son environnement

Halima n'explore pas activement les objets qu'elle peut rencontrer. Posés devant elle sur une table par exemple, elle ne les prend pas et semble même ne pas les regarder, ou seulement furtivement. Jamais elle ne va prendre quelque chose dans ses mains. Celles-ci sont toujours vides et bougent en permanence, Halima les frottant ou les agitant l'une contre l'autre. Si nous lui proposons un objet, elle ne le touche pas spontanément et ne s'y autorise que lorsque nous le mettons au contact de sa main. Il est à noter qu'elle ne le tient alors qu'avec le bout des doigts. Elle n'explore pas non plus son environnement, qu'il soit connu ou pas. Elle peut déambuler de très longs moments dans une pièce ou à l'extérieur de l'établissement sans s'arrêter ou juste pour se balancer d'avant en arrière, apparemment sans prêter attention à ce qui se passe autour.

b. Sa difficulté à faire

Halima semble au quotidien se situer dans un type de relation caractérisé par la dépendance vis-à-vis des adultes qui l'accompagnent et par une apparente « passivité ». Elle semble se « laisser faire » et ne participe que très peu à ce qui se passe. Elle est en permanence dans l'attente que l'adulte « fasse à sa place ». Celui-ci organise la journée d'Halima qui participe aux activités proposées. Sinon, elle peut passer cette journée à déambuler dans la pièce ou rester assise sur une chaise. C'est comme si elle n'osait pas agir d'elle-même, ne savait pas comment faire ou comme si elle n'avait pas conscience de ce qu'elle est capable d'accomplir seule.

c. Son déplacement

Il est à noter que le moindre obstacle entraîne une hésitation de la part d'Halima. Quand un jeune se trouve sur son chemin par exemple, elle s'arrête et se balance, comme si cette interruption dans son « tracé » l'angoissait. Lorsqu'un changement arrive au niveau du sol (marche, trou), elle s'arrête également. Si un adulte est près d'elle, elle s'y accroche alors et franchit l'obstacle d'un pas hésitant. Le fait de l'encourager verbalement est en général insuffisant. Nous devons aller jusqu'à elle et lui tendre la main pour qu'elle s'en saisisse et puisse amorcer à nouveau le mouvement. Il arrive même souvent que nous devions nous « coller » à Halima, l'entourer d'un bras, réellement l'accompagner dans le mouvement avec tout notre corps pour qu'elle reprenne sa marche. Dans ces moments, elle semble se servir du corps de l'adulte comme d'un prolongement du sien pour pouvoir entrer dans un mouvement.

2. L'accompagnement d'Halima

Plus j'observais Halima, plus il me semblait que nous pouvions lui proposer un accompagnement centré sur la relation dans lequel l'animal serait un médiateur. J'ai rapidement pensé au poney, étant moi-même à l'aise avec cet animal.

Avant de continuer, je tiens à informer le lecteur d'un élément qui me semble important pour la suite. J'ai produit au mois de février un dossier qui relatait l'accompagnement d'Halima avec l'animal comme support. A l'heure où je reprends cet écrit, je m'aperçois que celui-ci est déjà moins en accord avec la vision actuelle de l'accompagnement proposé à Halima. En effet, l'écriture des deux parties précédentes, la réflexion qu'elle a fait naître et le travail d'approfondissement qu'elle a nécessité m'ont

permis d'acquérir encore d'autres connaissances et de porter un regard plus global sur le travail auprès des personnes autistes. Cette nouvelle approche me permet aujourd'hui de penser que je me serais moins centrée sur le contact avec le poney et que j'aurais davantage appuyé mes propos sur la découverte d'un nouvel environnement comme base d'un travail d'ouverture au monde et à l'Autre. En effet, Halima découvre un nouveau cadre dans lequel elle a pu faire des expériences stimulantes et découvrir ses capacités. Ainsi, je pense que les deux points forts du projet à la fois, la médiation animale et l'ouverture vers l'extérieur, ont permis qu'Halima s'ouvre davantage à l'Autre.

a. La mise en place du projet

Plusieurs étapes ont été nécessaires à la mise en place de l'accompagnement, des « petits riens » pourtant incontournables de toute forme de projet.

- Présentation du projet à l'éducatrice du groupe.
- Renseignements sur les clubs équestres : il s'avère qu'un équithérapeute exerce près de l'établissement, mais il ne pouvait pas accueillir Halima. Je continue de chercher.
- Présentation du projet au directeur qui m'informe de la mise en place depuis quelques années d'un projet autour du cheval dans un autre établissement. Je rencontre le kinésithérapeute à l'origine du projet et prend contact avec le club équestre partenaire.
- Présentation du projet à l'équipe et à la psychologue. Celui-ci est accepté.
- Recherche d'un deuxième intervenant pour encadrer l'accompagnement d'Halima. Je m'adresse aux deux professionnelles référentes. L'une d'elle part bientôt à la retraite. L'autre, Eliane, est très intéressée. Nous nous rencontrons à deux reprises pour parler précisément des objectifs, du déroulement des séances et nous en fixons le jour et l'heure.
- Contacter à nouveau le club équestre : le responsable est d'accord pour que nous venions avec Halima le jeudi à 16h. Auparavant, je les rencontre pour leur présenter le projet et je repère les lieux. Le poney avec lequel nous travaillerons a été choisi également : Indiana, double-poney âgé de 17 ans, calme mais très attentif et réceptif d'après sa propriétaire. Ainsi, le rendez-vous pour la première séance est pris : jeudi 9 octobre 2008, 16h.
- Informers les parents : présentation du projet dans le cahier de liaison, réponse très positive de leur part. Nous mettons également en place un cahier réservé à l'atelier, sorte de « journal de bord », contenant des photos et des écrits sur le déroulement de la séance... Ce cahier sera emmené par Halima à son domicile toutes les trois semaines environ.

b. Objectif principal du projet : faciliter l'ouverture à l'Autre

L'accompagnement proposé à Halima avait au départ pour principal objectif de faciliter sa relation avec l'adulte qui l'accompagnait. Nous espérons également que les éventuels effets bénéfiques du travail avec l'animal ne se limiteraient pas au temps de l'activité mais pourraient aussi s'observer au quotidien. Poursuivre cet objectif en s'appuyant sur un tel accompagnement me semblait alors justifié par différents éléments :

b.1 Une relation d'un autre type

Le principal atout de l'animal comme médiateur de la relation, en comparaison avec d'autres médiateurs comme la peinture, la musique, le jeu...c'est que l'animal est un être VIVANT. Halima ne peut pas « jeter » l'animal comme elle peut le faire d'un pinceau, d'un crayon, d'un instrument de musique. De plus, même si Halima ne semble pas rechercher le contact à un moment donné, l'animal lui, peut la solliciter (mouvements de tête vers elle, chatouiller ses mains avec ses lèvres, indirectement par le souffle chaud de sa respiration, « coups de tête », frotage de tête contre elle...). Il l'invite à une relation d'un autre type peut-être plus accessible pour Halima dans un premier temps.

b.2 Une relation indirecte avec l'adulte

Pour Halima, le regard et le toucher sont vécus comme « agressifs », « angoissants ». Les relations duelles paraissent intrusives, envahissantes. Il lui faut du temps, de la verbalisation, il faut la prévenir. La relation triangulaire jeune/animal/adulte peut peut-être aider à améliorer cette relation, l'animal jouant le rôle d'intermédiaire, de médiateur. L'accompagnement de l'adulte, sécurisant, rassurant, guidant l'échange animal/jeune pourra aider à cette amélioration.

b.3 Une meilleure disponibilité pour la relation

L'animal est un être vivant sécurisant. De nombreuses études tendent à prouver qu'il aide à canaliser l'angoisse et l'agressivité. Cette sécurisation peut peut-être permettre à Halima d'être moins crispée, moins repliée, de s'apaiser et d'être alors plus disponible pour la relation avec l'adulte.

b.4 La médiation comme espace de rencontre

Il s'agissait de créer une « aire intermédiaire d'expérience » par l'intermédiaire de l'activité avec le poney, « un espace transitionnel »⁷² au sens de Winnicott, un espace de rencontre entre Halima et moi.

A ces différents éléments, je rappelle qu'aujourd'hui je rajouterais celui d'une ouverture par l'intermédiaire de la découverte d'un « en-dehors » de l'établissement.

c. La mise en œuvre et le déroulement des séances

Pour l'accompagnement « Au contact du poney », une durée de deux heures a été prévue, qui comprenait le départ en voiture, le trajet aller-retour et l'activité elle-même. Je ne savais pas vraiment combien de temps pourraient durer les séances. En effet, cette durée serait fonction d'Halima et serait à réajuster en permanence en fonction de ce qui se passerait pendant la séance.

c.1 Les intervenants et leur rôle

En mettant en place ce projet, nous supposons que l'animal aurait un rôle de médiateur de la relation, un intermédiaire entre l'éducateur et Halima. Il me semblait essentiel de privilégier la relation triangulaire au cours des séances (Halima/Indiana/moi), relation moins angoissante qu'une relation duelle.

Mon rôle était d'accompagner, de guider et de sécuriser Halima. Le fait que je sois à l'aise avec le poney, que je prenne du plaisir dans cette rencontre a permis, je pense, que ma présence soit étayante pour Halima. De plus, il s'agissait aussi pour moi de verbaliser au maximum, d'expliquer à Halima ce qui pouvait se passer, ce qu'elle pouvait sentir ou ressentir. Cette utilisation du langage verbal n'était pas seulement faite pour donner du sens, les capacités apparentes de compréhension du langage verbal chez Halima semblent restreintes, mais surtout pour la « sortir » de la relation archaïque qui pouvait s'établir avec le poney. Il s'agissait de replacer Halima dans une relation d'humanité. De plus, comme le ton employé pour m'adresser à elle se voulait posé et calme, je pense que les sons ainsi prononcés pouvaient former une enveloppe sonore contenant pour Halima, sécurisante.

Eliane avait un rôle très important dans l'observation de la séance. Etant une observatrice « en retrait », moins investie dans la relation et dans l'activité, son observation pouvait être

⁷² Winnicott Donald Woods, *Jeu et réalité*, Editions Gallimard, Collection Folio essais, 1975

plus fine et plus riche, d'autant plus qu'elle prenait en notes le déroulement de la séance. De plus, Eliane connaît Halima depuis son entrée au Centre d'Accueil. Elle connaît donc bien son mode de communication, les comportements qui sont habituels chez elle... Elle pouvait ainsi d'autant mieux relever les comportements « étranges » ou « inhabituels », les éléments significatifs... Mes observations venaient ensuite compléter les siennes lors de notre bilan après chacune des séances. L'éducatrice du groupe a été associée plusieurs fois à l'analyse des observations.

J'ai également rencontré la psychologue de l'établissement une fois par mois afin d'avancer encore grâce au point de vue complémentaire d'une telle professionnelle.

c.2 Le déroulement des séances

Dès les premières séances des repères ont été mis en place : nous avons pris à chaque fois le même sac pour transporter les brosses, le licol et la nourriture pour le poney. Dès la deuxième séance, le matin je parlais à Halima de ce qu'elle allait faire l'après-midi, en lui montrant la photo d'Indiana accrochée au mur de sa chambre. Puis je préparais le sac avec elle. L'après-midi, elle l'emmenait jusqu'à l'externat et le portait également jusqu'à la voiture. Pour aller jusqu'à Indiana, nous avons pris toujours le même chemin. Ces rituels me semblaient importants à mettre en place. En effet, ajoutés au fait que l'activité avait lieu le même jour et à la même heure chaque semaine, ils ont, je pense, permis que l'activité puisse être repérée par Halima.

Le premier contact avec l'animal allait être important, voire décisif. J'ai accompagné Halima dans sa découverte de l'espace, du lieu, des animaux. Ca a été l'occasion de lui présenter « Indiana » et de lui expliquer le travail que nous allions faire avec lui.

Les trois premières séances ont permis aux partenaires de la rencontre de s'approprier, de se connaître. Il s'agissait d'éviter les blocages, de minimiser les angoisses et de sécuriser cette rencontre. Le mot d'ordre était surtout de « ne pas forcer ». Accompagner, guider mais ne pas obliger. Laisser à Halima le temps d'explorer à sa façon la situation qui lui était offerte.

Les séances suivantes ont permis de passer à des actions plus structurées, plus tournées vers l'autre et demandant un investissement moteur : brosser l'animal, le nourrir, le caresser, se balader. Il s'agissait de découvrir l'animal et de prendre conscience de son existence. Pour Halima, il a fallu se servir de son corps pour entrer en contact avec lui (les mains, le visage) mais aussi accepter le contact provoqué par l'animal lui-même quand il lui léchait les doigts

ou se frottait à elle. Il s'agissait de vivre et de partager des moments avec l'animal et moi, au travers de l'alimentation, de la balade, du brossage, du toucher...

c.3 Observation et évaluation

Les observations ont eu lieu du départ de l'établissement au retour à celui-ci : prendre en note les actions d'Halima, observer les moyens de communiquer ou d'entrer en relation qu'elle utilise, l'apaisement ou non des troubles du comportement...(cf. Annexe), mais également dans le quotidien sur le groupe : noter les changements éventuels de comportement, notamment dans la relation à l'autre...

3. Bilan du projet

Nous avons effectué treize séances en quatre mois environ. Elles ont en majorité duré à peu près une heure, Halima manifestant en général à ce moment son « impatience » : au début en s'agitant (balancements rapides), en cessant de regarder le poney ou ce que je fais, en se tournant vers « la sortie » puis, de plus en plus en se « plantant » devant Eliane ou moi, ou en attrapant le carnet de ma collègue pour le laisser tomber et lui prendre les mains. Au fur et à mesure des semaines, nous avons pu relever des « points forts » qui ont attiré notre attention, des comportements qui nous ont semblés significatifs, des « changements »...

a. Un apparent plaisir

Lors des premières séances, Halima arrive assez tendue, crispée. Elle grimace, se balance beaucoup. Nous la sentons peu « réceptive » à la présence du poney. Ces deux séances ont été « difficiles » pour moi : d'une part j'avais l'impression d'imposer à Halima quelque chose qui pouvait la déstabiliser, l'angoisser et je craignais qu'elle se ferme davantage à la relation. D'autre part, mes attentes par rapport à ce projet étaient telles que je risquais d'être trop pressée, de trop lui en demander au risque de la « bloquer ». C'est pourquoi à chaque séance j'ai tenté de garder à l'esprit que je devais respecter son rythme et l'accompagner sans la « bousculer ». L'idée était qu'elle se saisisse de ce qu'elle pouvait et de ce dont elle avait envie, indépendamment de mes propres attentes.

Rapidement, dès la troisième séance, Halima semble plus détendue, elle sourit davantage, son corps et son visage sont moins crispés. Tout au long des différentes séances, Halima sourira de plus en plus, pratiquement tout au long de la séance et éclatera souvent de

rires également. A de nombreuses reprises nous avons pu constater avec Eliane qu'Halima semble « paisible » durant les séances, ou plutôt « apaisée », c'est une impression d'ensemble qui se dégage du comportement et de la façon d'être d'Halima. Par exemple, au fur et à mesure du temps, dans la grande majorité des séances, même s'ils ne cessent pas, ses balancements diminuent significativement, en fréquence. De même, les balancements « d'excitation » se font plus rares (amplitude faible, balancements rapides), remplacés par d'autres plus calmes (grande amplitude, lents, sans grimace). Mais quels qu'ils soient, nous avons observé qu'elle pouvait souvent cesser de se balancer pour regarder ce qui se passait dans son environnement immédiat (le poney, les adultes, les rares voitures qui passent), des personnes passant près d'elle. Il est à noter aussi le comportement d'Halima au départ de l'établissement : à partir de la troisième séance, dès que je lui montrais son sac de poney avant de partir, elle souriait ou éclatait de rires en expirant fortement, se levait de sa chaise si elle était assise, même à l'autre bout de la pièce et se dirigeait vers moi.

Cependant, il est arrivé que je me sente « déconcertée » à deux ou trois reprises par le comportement d'Halima. En effet, parfois, pendant toute une séance, elle semblait « absente », agitée, gênée. Dans ces moments, elle s'enfermait dans ses balancements, ne produisait aucun son et ne semblait rien regarder. Sur le moment il semblait difficile de comprendre son attitude. En général, nous écourtions la séance, Halima semblant signifier son « mal-être ». Nous avons émis l'hypothèse que l'investissement d'Halima dans l'activité devait lui demander beaucoup d'énergie, notamment pour lutter contre ses angoisses. Ainsi, il semblait logique que certains jours elle puisse ne pas être suffisamment disponible pour investir ce que nous lui proposons. Nous avons également pu remarquer une correspondance entre l'état d'Halima pendant l'activité et sur son lieu de vie. Il lui arrivait par exemple d'avoir fait une crise d'épilepsie deux jours avant ou d'éprouver les effets secondaires d'un changement de son traitement médicamenteux... Nous avons enfin pu noter une influence des conditions météorologiques ! En effet, nous avons effectué une séance un jour de forte pluie. Comme Indiana se trouve sous un toit en tôle, le bruit s'en trouvait amplifié. Ce jour-là, Halima paraissait « ailleurs », malgré mes sollicitations verbales, gestuelles ou par l'intermédiaire du poney. J'ai fait l'hypothèse qu'elle avait pu s'envelopper dans ce fond sonore comme dans un cocon et s'y enfermer, s'isolant du reste.

b. Un contact recherché

Dès la troisième séance, Halima, qui pourtant au quotidien ne prend rien d'elle-même dans ses mains, cherche à « agripper » le poney, à plusieurs reprises. Elle semble vraiment vouloir le toucher, l'attraper. Le contact avec le poney paraît ne pas l'angoisser, elle ne grimace pas. Nous sentons qu'au départ, le fait de toucher l'animal demande un effort à Halima. Elle le regarde bien, ses yeux sont ouverts, elle a cessé de se balancer et ne produit aucun son. Elle semble totalement à ce qu'elle fait et très « concentrée » sur son action. Progressivement, elle sourit, puis rit et semble apprécier. Plus tard dans la séance, elle recommence avec une envie presque évidente de toucher le poney. En effet, étant trop loin de lui pour le toucher, elle tend son bras et ses doigts vers lui, puis se ravise, s'avance d'elle-même vers lui et le touche.

Je me pose alors vraiment la question de savoir ce qui peut tant attirer Halima vers Indiana : est-ce que ce sont les « ouvertures » qui l'intéressent (naseaux et bouche de l'animal) dans lesquels elle semble plusieurs fois tenter de mettre ses doigts ? Est-ce la « nouveauté », Halima n'ayant pas l'habitude de côtoyer des poneys ? Est-ce l'animal lui-même qui stimule Halima et lui donne envie d'aller vers lui ? Mes recherches m'apporteront par la suite des informations pour comprendre ce qui a pu se passer. J'aborderai cet aspect théorique plus loin.

Halima renouvellera l'expérience au cours de la majorité des séances qui suivront. Le contact prendra différentes formes : elle pourra toucher le poney de la main, le « pincer », lui attraper les poils, l'oreille, le tapoter, le pousser, ou encore poser sa bouche contre son museau, soit en se penchant elle-même vers lui, soit en attrapant son licol et en approchant la tête du poney de sa bouche. Et à chaque fois elle le fera d'elle-même, voire même sans qu'on lui ait montré. En effet, Halima m'a vu plusieurs fois caresser le poney mais jamais elle ne m'a vu lui attraper l'oreille ou passer mes doigts dans les crins de sa queue, deux actions qu'elle fera d'elle-même.

c. Une utilisation des ressources de son environnement

Au cours des premières séances, Halima s'est trouvée quelques fois en « difficulté » pour franchir une marche, un « trou » dans le sol, monter une pente... L'expérience semble lui avoir appris au fur et à mesure que les adultes étaient là pour l'aider si elle en avait besoin. En effet, spontanément nous lui proposons notre aide (notre bras, notre main), pour l'aider à avancer. Ainsi, là où elle restait « bloquée », se balançait en grimaçant, aujourd'hui elle tend de suite la main vers nous pour demander à ce qu'on l'aide. Elle semble avoir « intégré » le

fait que les adultes qui l'entourent peuvent l'aider si elle les sollicite. De plus, il apparaît qu'au quotidien elle est davantage dans la demande, elle est passée de la signification d'un besoin en s'agitant à un comportement qui semble être davantage tourné vers l'autre. J'illustrerai mes propos plus loin.

Notons ici que pour permettre à Halima d'évoluer et d'agir par elle-même, il me semblait important que l'aide que nous pouvions lui proposer ne soit pas « systématique ». Eliane et moi avons donc été attentives à ne pas la lui proposer immédiatement mais avant tout à la solliciter verbalement, à l'encourager et surtout à lui laisser le temps dont elle avait besoin pour « oser » avancer d'elle-même. Cela n'a pas été simple au début, Halima étant très angoissée et s'enfermant dans une agitation et des balancements intenses lorsque nous tardions trop à intervenir. Dans ces moments, je doutais de la « pertinence » de notre manière de l'accompagner. Pourtant, il me semblait indispensable de prendre du temps et de persévérer dans cette direction pour lui donner la possibilité de se déplacer seule et de se sentir plus à l'aise dans l'espace où elle évoluait. L'éducatrice du groupe et la psychologue m'ont d'ailleurs appuyée dans ce sens.

A travers ses demandes d'aide, il me semble qu'Halima montre une capacité à « s'appuyer sur les ressources de son environnement ». Pour illustrer ce point, je vais évoquer un fait qui s'est passé pendant la septième séance avec le poney : Halima s'est trouvée « bloquée » et déséquilibrée, un pied posé sur un sol dur et l'autre pris dans une partie molle et boueuse. Elle nous tournait le dos, Indiana était entre elle et nous. Elle s'est retournée en grimaçant et a tendu le bras vers Indiana en émettant des sons « plaintifs » comme elle peut le faire quand elle est en difficulté. Elle semblait « angoissée » par cette situation. Mon premier réflexe a été de vouloir la sortir de cette situation. Mais je sentais qu'Halima était capable de s'en dépêtrer toute seule. Je lui ai donc tendu une main mais davantage pour la « motiver » à se tourner et à avancer d'elle-même. Elle l'a attrapée mais je ne lui donnais pas de prise forte, mettant à sa portée uniquement le bout de mes doigts. Par là, j'attendais qu'Halima utilise ses propres ressources. Effectivement, elle a amorcé un mouvement de pivot et a commencé à bouger son pied. Cependant, comme mon aide n'était pas suffisante pour l'aider et se sécuriser, elle a utilisé ce qui se trouvait près d'elle : elle s'est appuyée sur le poney ! Ce jour-là, au lieu de rester bloquée, Halima s'est servie de ses capacités et de son environnement pour agir seule.

d. Une présence au monde qui l'entoure et à l'Autre

Au départ, les regards d'Halima étaient des regards en coin, furtifs, elle grimaçait en regardant le poney, elle ne regardait pas autour d'elle. Au fur et à mesure des séances, elle a de plus en plus regardé le poney et pendant un temps plus long, mais également ce que je faisais, pouvant faire un tour sur elle-même pour me suivre du regard, au fur et à mesure que je me déplaçais. Régulièrement, lorsqu'Eliane ou moi bougions, elle tournait la tête vers nous. Lors des deux dernières séances, à deux ou trois reprises, j'ai pu observer l'émergence d'un « nouveau type de regard » : brusquement, elle tournait la tête vers moi, sans qu'apparemment rien de particulier ne ce soit produit. Alors elle « plantait » son regard dans le mien, sans grimacer. Je sentais une sorte d' « intensité », une présence forte dans ces moments de « contact ». Pourtant, n'étant pas encore habituée à ce regard, je me sentais « désemparée », chaque fois surprise. La première fois je n'ai pas pu « réagir » et Halima a rapidement détourné la tête. Les fois suivantes, je me suis mise à lui parler. Je lui disais que je sentais bien que quelque chose se passait et lui certifiais que j'étais bien là, avec elle et que nous étions ensemble dans cette activité avec Indiana. Je lui disais également que ce qu'elle me signifiait était peut-être une demande et que j'étais là pour y répondre si elle avait besoin. Il s'agissait ici de ne pas laisser ces regards sans réponse. Je pense qu'Halima m'adressait alors des « appels » que je ne devais pas ignorer. La psychologue a également attiré mon attention sur le fait que ces regards signifiaient peut-être qu'elle prenait alors conscience de ma présence, qu'elle était suffisamment « réceptive » pour cela.

Il lui est également arrivé plusieurs fois de se tourner vers Eliane, d'aller vers elle et de la solliciter, soit en lui prenant les mains, soit en se penchant vers elle comme pour lui faire un câlin soit encore en lui prenant son carnet. Ma collègue s'attachait alors également à verbaliser autour de ces contacts.

Ces comportements semblent être des mouvements d'entrée en relation, Halima paraissant alors consciente de notre présence. Elle utilise différents moyens à sa portée pour interagir avec nous.

Un moment étonnant me revient en tête, qui s'est déroulé au cours de l'avant-dernière séance : nous allions ramener Indiana à sa stalle après une promenade. Halima marchait devant, j'étais derrière avec le poney et Eliane était encore plus en arrière, marchant doucement car prenant des notes sur son carnet. Indiana se dirige sur le côté du chemin pour brouter l'herbe. Je m'arrête avec lui et je m'attends à ce qu'Halima continue son chemin. En effet, elle le fait la plupart du temps, comme si nous n'étions pas là, marchant souvent droit

devant elle. Mais cette fois-ci, à mon grand étonnement, elle s'arrête. Je m'attends alors à ce qu'elle reste sur place et qu'elle se mette à se balancer : il lui arrive en effet souvent de le faire quand elle s'arrête. Et bien non, elle se retourne de suite vers nous ! Elle paraît attendre et regarde dans notre direction. Pour ne pas laisser cette attitude sans réponse, je reprends la marche avec Indiana. Halima se retourne pour repartir également. Mais je dois encore m'arrêter pour récupérer le sac que j'ai posé sur le bord du chemin avant la balade. Le poney en profite alors pour brouter. Eliane s'est arrêtée également, à deux mètres de moi. Elle écrit sur son carnet. A nouveau, Halima se tourne et cette fois va directement vers Eliane, se « plante » devant elle, tout près et attend. Je ne bouge plus avec Indiana, pour ne pas perturber cet instant privilégié. Pendant un petit moment, ma collègue va lui parler, lui demander ce qu'elle veut, si elle est pressée de ramener le poney... Je m'approche et lui parle également, lui signifiant qu'elle avait raison de venir nous chercher, que nous faisons cette activité ensemble et que nous allions ramener Indiana ensemble. Puis nous repartons dans un mouvement commun, les unes avec les autres, accompagnées du poney. Dans ce moment, il m'a vraiment semblé que les événements se déroulaient entre nous, Halima, Eliane et moi, et pas seulement autour du poney. Le comportement d'Halima nous signifiait qu'elle était consciente de notre présence, que nous « existions » pour elle. La présence du poney semblait ici « secondaire ».

Nous avons pu également remarquer au cours des deux trois dernières séances qu'Halima « était avec nous » d'une façon encore nouvelle. Elle nous sollicitait déjà en nous prenant la main, en tendant le bras vers nous mais uniquement dans des situations où elle avait besoin d'aide (notamment pour franchir une marche, monter la petite pente qui se trouve avant la stalle d'Indiana...). Au cours de la onzième séance, je me trouvais près d'elle sur le chemin du retour et spontanément, du début à la fin du parcours, elle m'a pris la main, sans paraître angoissée par quoi que ce soit. De plus, cette tenue de main n'était pas un « agrippement » comme nous pouvions l'observer lors de moments « difficiles » pendant lesquels Halima sollicitait notre aide. Ce jour-là, elle m'a tenu la main de façon « détendue », « naturellement ». J'ai fait en sorte de ne pas lui prendre la main trop fermement pour voir si elle garderait la mienne sans la laisser « s'échapper » comme elle peut le faire avec des objets. Elle l'a tenu jusqu'à la voiture, sans la lâcher. De même au cours de la dernière séance, elle a tenu Eliane tout le long du parcours jusqu'à la voiture. Ainsi, au lieu de marcher seule et rapidement vers la voiture, comme elle avait souvent pu le faire, Halima a, par deux fois, semblé faire le choix de parcourir ce chemin avec l'adulte.

e. Des attitudes de plus en plus expressives

Au quotidien, Halima est plutôt silencieuse, elle peut passer presque « inaperçue ». Les deux premières séances avec le poney ont été très « silencieuses ». Au cours de la première, elle n'a émis aucun son. A la deuxième séance, quelques éclats de rire ont fusé et à la troisième ce sont des claquements de langue (contre son palais) qu'Halima a produits. Progressivement, les éclats de rire vont devenir habituels et majoritaires. Elle va aussi régulièrement frapper dans ses mains. Lors des quatre dernières séances nous avons pu repérer de plus en plus souvent des cris aigus, émis de deux façons différentes : soit une longue série de cris courts et qui se suivent rapidement, soit deux ou trois cris plus longs, très perçants l'un après l'autre.

Très souvent, les sons produits intervenaient dans des contextes différents et nous n'avons pu identifier ce qui la poussait concrètement à les produire. Je supposais qu'ils constituaient pour Halima non seulement une manière de s'exprimer, mais qu'ils pouvaient être aussi une tentative de communiquer.

Le seul son que nous avons pu repérer comme significatif est le « chantonement » qu'elle produit à différents moments : en partant de l'externat jusqu'à la voiture, puis en descendant de la voiture et en s'engageant sur le chemin pour aller jusqu'à Indiana, en partant de la stalle d'Indiana pour retourner à la voiture et enfin, parfois, dans le couloir menant à l'internat en rentrant après la séance. Nous avons pu observer qu'au quotidien Halima produit cette « mélodie » lorsqu'elle est calme et posée et qu'elle déambule tranquillement dans la pièce. Dès la troisième séance elle l'a utilisée et la produira ensuite à toutes les séances.

Au cours de la première séance, Halima montrait un visage « fermé », presque inexpressif, d'autant plus qu'elle est restée loin du poney et ne l'a pratiquement pas regardé. Au cours de la deuxième séance, elle a à la fois souri et grimacé, alternant les deux très rapidement. Puis petit à petit les grimaces ont diminué et les sourires ont été majoritaires. Enfin, les rires et les éclats de rire ont été nombreux à chaque fois. La secrétaire du centre équestre, qui nous voyait arriver à chaque séance, a d'ailleurs noté qu'Halima était de plus en plus souriante.

f. L'émergence de compétences

A mesure des séances, Halima a de plus en plus agi « seule ». Nous avons pu le remarquer notamment au cours d'actions et de déplacements qu'elle a elle-même initiés : nous avons ainsi pu la voir se diriger vers Indiana ou s'en détourner, démarrer ou redémarrer dans la marche avec une simple sollicitation verbale...

Elle a pu prendre elle-même la main de l'adulte, un objet montré... Quand elle avait « décidé » de partir et qu'elle s'impatientait, elle ne se contentait plus de s'agiter mais elle nous le signifiait en nous sollicitant de différentes manières, comme déjà évoqué. Elle a également attrapé la longe, le licol, l'oreille du poney... à différents moments, sans que nous ayons initié ces actions. Lors de la dernière séance, nous avons proposé à Halima de tenir la longe d'Indiana tout en se baladant avec lui. Auparavant, elle avait déjà pu tenir cette corde pendant que le poney était à l'arrêt. Ce jour-là, elle l'a tenue plusieurs fois, pendant de longues secondes, tout en se déplaçant avec le poney sur un sol irrégulier.

Cette « autonomie », cette « prise de confiance » s'est aussi manifestée dans la diminution de son besoin de s'agripper à l'adulte pour se sécuriser en cas de difficulté. Cette attitude a pratiquement disparu petit à petit, sauf en cas de réelle nécessité. Et même à ce moment-là, elle tendait la main vers l'adulte sans s'y agripper.

g. Une assurance dans le déplacement

Certes, ce n'est pas lié directement à l'activité avec l'animal. Cependant, il s'avère qu'Halima a pris de plus en plus d'assurance dans la marche. En effet, au début, elle a eu beaucoup de mal à évoluer sur le sol irrégulier au sein du centre équestre. Le chemin à parcourir pour aller jusqu'à la stalle d'Indiana alterne des sols qui peuvent être mous, boueux, « chaotiques », avec des sols durs. Halima s'est cependant montrée de plus en plus à l'aise au fur et à mesure du temps et aujourd'hui le sol irrégulier lui pose beaucoup moins de problèmes, elle se déplace bien, ne s'arrête pratiquement pas, elle ne grimace plus et marche même dans les flaques d'eau ou sur la paille qu'il peut y avoir au milieu du chemin, ce qui semblait une réelle angoisse auparavant. Halima semble avoir « apprivoisé » ses craintes en s'appropriant son environnement et en découvrant ses capacités au sein de celui-ci.

h. Au quotidien : un passage du « vivre » à l'« exister »

Les différents professionnels qui ont partagé le quotidien d'Halima lors des dernières semaines de mon stage, ont remarqué un changement de son comportement. Ils l'ont exprimé de différentes façons : « Halima est plus présente, plus disponible » (deux aides-soignantes du service) ; « Elle vient beaucoup plus vers nous, elle paraît plus présente » (un AMP intérimaire qui n'était pas venu depuis des mois et qui remarquait un changement, après une semaine passée sur le service), « Halima fait des choses qu'elle ne faisait pas avant : hier j'ai voulu l'accompagner jusqu'à la porte comme je le fais d'habitude. Elle m'a repoussée et elle est partie toute seule dans le couloir ! Elle ne fait jamais ça ! » (la secrétaire qui accueille Halima quand celle-ci rentre de week-end le lundi matin). « Elle paraît moins angoissée et plus disponible, par exemple hier, Michèle a voulu lui masser les mains et elle s'est laissée faire pendant un bon moment. On peut davantage l'approcher, faire des trucs avec elle » (l'éducatrice référente du groupe).

Effectivement il semble qu'Halima ait pris de « l'assurance ». Elle paraît plus « à l'aise » dans son quotidien. Nous avons pu observer cela de plus en plus au fil du temps et particulièrement pendant mes deux dernières semaines de stage :

→ Halima a parfois pris parfois l'initiative de certaines actions : pendant sa douche par exemple, alors que je commençais à peine à la mouiller, elle m'a pris la pomme de douche des mains sans même que je la lui tende,

→ Elle a semblé attentive à ce qui se passait dans son environnement : un jour, après le petit-déjeuner, Halima faisait du bruit avec son bol vide, le tapant rapidement sur la table. Il s'avère que celui-ci est tombé sur ses genoux. Elle l'a récupéré et l'a reposé !

→ Halima a semblé plus à l'aise dans l'espace, physiquement : un matin, elle était assise contre le mur face à la salle de bains dans laquelle j'aidais Déborah à se doucher. L'accompagnement terminé, celle-ci sort de la pièce. Restée sur le pas de la porte, j'appelle alors Halima : « Halima, tu vas pouvoir venir prendre ta douche, Déborah a terminé ». Sur ce, elle se lève immédiatement et s'avance vers moi. Je m'attends alors à ce que la présence de Déborah gêne Halima dans son déplacement. En effet, sa camarade se trouve encore devant la porte avec son fauteuil roulant. Cependant, Halima ne s'arrête pas pour autant. Elle contourne la jeune femme et entre dans la salle de bain, très naturellement !

→ Les demandes d'aide d'Halima semblent évoluer elles aussi : la plupart du temps, lorsqu'elle veut aller aux toilettes, elle s'agite et tourne dans la pièce. Elle peut parfois se faire comprendre en déambulant vers les toilettes ou, plus rarement en y entrant. Il s'avère que

dernièrement, à deux reprises, Halima est venue directement me voir. La première fois, j'étais occupée avec Julien. Elle s'est arrêtée derrière moi et m'a touché le dos. Je me suis retournée pour lui demander ce qu'elle voulait. Elle est alors repartie. J'ai donc continué ce que je faisais avec le jeune. Quelques minutes après, j'étais debout dans la pièce. Halima est venue se « planter » devant moi. Elle a posé ses mains sur mon torse et a attendu. Hésitant un moment sur ce que cela signifiait, j'ai supposé qu'elle me demandait quelque chose. Je l'ai donc accompagnée aux toilettes en lui demandant si c'était ce qu'elle voulait. Elle m'a suivie « volontiers » et effectivement, elle avait besoin d'y aller.

→ Le quotidien d'Halima s'est teinté de nombreux rires. Les deux dernières semaines, ses rires ont rappelé ceux qu'elle manifestait de plus en plus au cours des séances avec le poney. De plus, son visage semblait « détendu », moins grimaçant, beaucoup plus souriant. Son corps semblait moins « raide ».

Un élément important est à prendre en compte ici. En effet, dès le début de mon stage, étant notamment référente d'Halima, j'ai pu l'accompagner dans tous les gestes du quotidien avec l'objectif qu'elle soit davantage actrice de sa vie, participante dans son quotidien. Je m'étais beaucoup questionnée dès le début sur le fait qu'elle semblait « se laisser faire », d'autant plus que, manquant « cruellement » de temps, une grande partie du personnel « faisait à sa place ». Je pense que cet accompagnement individualisé a eu également des incidences sur les observations que nous avons pu faire d'Halima au fil des semaines.

4. Hypothèses théoriques

a. Découverte et connaissance de l'environnement

a.1 A travers les sensations

Dans son ouvrage « Travailler en MAS », Philippe Chavaroche explique qu'en tout premier lieu, le rapport à la réalité passe par les perceptions sensorielles et que « la fonction cognitive se construit d'abord sur la capacité à percevoir l'environnement »⁷³. Il en conclut qu'il s'agit donc d'aider les personnes à restaurer leurs fonctions sensorielles élémentaires. Elisabeth Zucman complète ce point de vue en précisant qu'il s'agit de « les mettre en situation de recueillir elles-mêmes des perceptions sensorielles aussi naturelles et diversifiées

⁷³ Philippe Chavaroche, *Travailler en MAS*, op. cit., p.81

que possible : le froid de la neige, le glissement de l'eau, le frôlement et le bruissement des feuilles, la douceur de la peau...sensations auxquelles l'accompagnant sera associé pour donner toujours accessibilité, progressivité, sens et mise en mots »⁷⁴.

a.2 A travers l'action

Philippe Chavaroche à nouveau, se réfère à Piaget pour expliquer que, dans le prolongement des sollicitations sensorielles, intervient la motricité. Celle-ci « quand elle est possible, est pour les résidents une source de connaissance de la réalité »⁷⁵. En effet, je rappelle que pour Piaget, l'intelligence se construit par la personne, dans ses expériences motrices et sensorielles au contact de l'environnement.

Nous voyons bien ici en quoi l'activité « poney » peut aider Halima. D'une part, elle fait intervenir de manière évidente les stimulations sensorielles : les odeurs, les couleurs, les sons, le toucher (au niveau du poney : nez, oreilles, poils, crins ; au niveau des objets : la brosse, la nourriture, la longe, le licol, le « gant grattant »). D'autre part, elle a sollicité sa motricité : monter/descendre de voiture, porter le sac, marcher sur un terrain « chaotique », utiliser la brosse et donner à manger avec l'aide de l'adulte, tenir la longe, toucher le poney... Toutes ces sollicitations sensorielles et motrices, ces expériences qui permettent une meilleure connaissance de la réalité semblent avoir permis à Halima d'être plus à l'aise dans son environnement.

b. Ouverture à la relation

b.1 Une relation différente de la relation duelle angoissante

Comme déjà évoqué, l'accompagnement avec le poney permettait de proposer à Halima une relation indirecte avec l'adulte, différente d'une relation duelle intrusive. Une relation triangulaire « Halima/poney/moi » a pu être établie et a ainsi permis « le recours à un Objet autre, instauré dans son rôle de tiers »⁷⁶, comme l'explique Philippe Gaberan dans sa définition de la triangulation. Le poney a notamment occupé la place d'un objet d'attention commun.

⁷⁴ **Zucman Elisabeth**, *Accompagner les personnes polyhandicapées*, Editions du CTNERHI, 2000, p.33

⁷⁵ **Chavaroche Philippe**, *op.cit.*, p.83

⁷⁶ **Gaberan Philippe**, *100 mots pour être éducateur*, Ed. Erès, 2007, p 101

b.2 Une relation d'un autre type

Certes, nous sommes des êtres de langage, mais n'oublions pas qu'avant tout, nous sommes des êtres de communication. Dans un de ses articles, Véronique Servais, maître de conférences en théorie de la communication à l'Université de Liège, nous rappelle que « notre communication est d'abord multicanale et permanente, et que le langage vient s'y insérer secondairement »⁷⁷. Or, pour J.Luc Vuillemonot, secrétaire général de l'AFIRAC (Association Française d'Information et de Recherche sur l'Animal de Compagnie), les animaux « ont la particularité de nous solliciter sur des terrains affectifs et émotionnels qui échappent au champ verbal, au champ de la parole construite et à celui nommé et carré de l'institution. L'animal va chercher les individus au plus profond d'eux-mêmes. Ce n'est pas de la magie : cela passe par le toucher, le regard, des postures, des mimiques »⁷⁸. La relation qui peut s'établir avec l'animal est donc une relation de type primitive, archaïque, simple et naturelle, basée sur le sensoriel, l'émotionnel et le non-verbal. Or, François Hébert dans « Rencontrer l'autiste et le psychotique » nous dit qu'« il faudrait consentir à revenir à un type d'échanges, un certain langage archaïques »⁷⁹. Ainsi, la relation avec un autre être humain étant problématique pour Halima, la relation avec l'animal pouvait permettre dans un premier temps de la stimuler à un niveau plus archaïque, « régressif », peut-être davantage à sa portée, lui permettant de s'ouvrir et de pouvoir ensuite s'investir dans une relation avec l'adulte.

b.3 Permettre la stimulation de compétences nécessaires à l'entrée en relation

Dans cette partie, je mettrai en lien la notion d'« accordage affectif » de Daniel Stern, déjà développée, avec celle de « compétences-socles » d'Hubert Montagner. Du fait de la maladie d'Halima, nous pouvons supposer qu'un défaut d'accordage affectif a pu se produire dans sa relation avec sa mère. Or, François Hébert pose la question suivante : « Peut-on aider l'autiste à remettre en route quelque chose de cet ordre et retrouver avec lui ce rendez-vous crucial ? ».

Je pense qu'un élément de réponse peut être apporté par ce que nous apprend Hubert Montagner dans son ouvrage, *L'enfant et l'animal*⁸⁰. A la page 30, Hubert Montagner écrit qu'on peut attribuer à l'animal « des capacités d'ajustement émotionnel, affectif et rythmique (ou accordage) ». A la page 32, il écrit que l'animal « accepte d'entrer dans un accordage

⁷⁷ Servais Véronique, dans la revue *Enfances et Psy* n°35, Editions Erès, 2007, p.47

⁷⁸ ASH Magazine n°26, article « *Quand les animaux entrent en piste* », mars/avril 2006, page 16

⁷⁹ Hébert François, *Rencontrer l'autiste et le psychotique*, op. cit., p. 123

⁸⁰ Montagner Hubert, *L'enfant et l'animal*, Edition Odile Jacob, 2002

affectif et d'être un partenaire d'attachement « secure » ». Aux pages 45 et 54 il parle encore d' « interactions accordées » entre l'homme et l'animal et d'attachement « secure ». Ceci m'a permis de penser que le contact avec l'animal avait effectivement pu aider Halima en lui permettant de faire une rencontre unique et originale, une rencontre qui, peut-être, l'avait aidée à sortir de son « repli » et à oser se tourner vers l'extérieur.

Lorsque j'ai abordé la deuxième partie de *L'enfant et l'animal*, mon hypothèse s'est encore renforcée. En effet, Hubert Montagner y développe la notion de « compétences-socles » : « Ce concept a été créé pour mieux comprendre comment les phénomènes d'attachement entre le bébé et sa mère, les compétences initiales (perceptives, motrices) et les comportements à la naissance (innés), les particularités biologiques, psychiques et cognitives interfèrent et s'imbriquent à chaque âge et d'un âge à l'autre. En d'autres termes, il a été élaboré pour identifier plus clairement les socles fondamentaux des constructions périnatales et tout au long de la petite enfance. C'est-à-dire, ceux qui permettent à l'enfant d'installer les conduites nécessaires à la satisfaction de ses besoins vitaux et ceux qui lui permettent de s'ajuster à l'environnement, en particulier de s'accorder avec le partenaire d'attachement »⁸¹. Concrètement, Hubert Montagner identifie cinq compétences-socles à partir desquelles le bébé capte, agglomère, combine et intègre les informations de son monde extérieur : l'attention visuelle soutenue, l'élan à l'interaction, les comportements affiliatifs, l'organisation structurée et ciblée du geste et l'imitation.

On peut faire l'hypothèse que la mise en place de ces compétences chez Halima ne s'est pas déroulée correctement, du fait des lésions cérébrales provoquées par sa maladie. Or, Hubert Montagner nous apprend que l'établissement de relations avec l'animal peut avoir un impact sur l'installation, le développement et la restauration des cinq compétences-socles, ce partenaire jouant « un rôle non négligeable, parfois essentiel, dans le déverrouillage intérieur de la personne et ainsi dans la levée de ses blocages »⁸². Il ajoute à ça le fait que c'est également vrai quand la personne « présente des troubles ou anomalies du comportement ou de la relation et lorsqu'il est handicapé »⁸³. Pour chaque compétence, Hubert Montagner décrit les interactions initiales de l'enfant avec sa mère puis avec l'animal. Il tente de démontrer et d'expliquer comment ces compétences-socles, chez des individus qui présentent des troubles de la relation, peuvent n'être que cachées, enfouies, et peuvent émerger dans certaines conditions, notamment dans la relation avec l'animal.

⁸¹ *Ibidem*, p. 107

⁸² **Hubert Montagner**, dans la revue *Enfances et Psy* n°35, Editions Erès, 2007, p.31

⁸³ **Hubert Montagner**, *L'enfant et l'animal*, *op.cit.*, p.109

c. La rencontre avec l'Autre

L'accompagnement proposé à Halima a permis la création d'un espace particulier dans lequel, il me semble, nous avons pu nous rencontrer vraiment : un espace transitionnel au sens de Winnicott, une aire intermédiaire d'expériences. C'est un espace au sein duquel peuvent être partagées des expériences, devenant ainsi des expériences communes et permettant une rencontre de nos deux personnalités, par l'intermédiaire du poney.

Winnicott explique que « lors de la petite enfance, il faut que cette aire intermédiaire soit pour qu'une relation s'inaugure entre l'enfant et le monde »⁸⁴. Ce qui me semble intéressant par rapport à l'objet transitionnel, c'est qu'« en général, l'objet transitionnel est progressivement désinvesti »⁸⁵. En effet, si l'on considère la relation établie dans un premier temps avec l'animal, il me semble important que, progressivement, Halima, qui a pu investir cette relation puisse aussi s'en détacher afin d'investir la relation à l'adulte dans un deuxième temps. Dans la relation triangulaire Halima/animal/adulte, la relation Halima/animal a peut-être pu servir de support et de transition pour aboutir à la relation Halima/adulte.

François Hébert cite Winnicott dans la troisième partie de son ouvrage abordant la recherche de terrains de rencontre avec les autistes. Il écrit que « la personne que nous essayons d'aider a besoin d'une nouvelle expérience dans une situation particulière »⁸⁶. L'accompagnement « Au contact du poney » a, semble-t-il, été pour Halima cette nouvelle expérience dans une situation particulière.

⁸⁴ **D.W. Winnicott**, *Jeu et réalité*, op. cit., p. 48

⁸⁵ *Ibidem*, p. 49

⁸⁶ **Hébert François**, *Rencontrer l'autiste et le psychotique*, op.cit., p.129

CONCLUSION

Ma rencontre avec des personnes autistes sur mon lieu de stage m'a permis de me rendre compte de leur difficulté à entrer en relation et de leur repli sur soi, entraînant ainsi chez tout observateur une première impression d'« absence » au monde qui les entoure. Les comportements de ces personnes sont caractérisés en grande partie par des perturbations des interactions sociales, une rareté des actes intentionnels d'échange avec les autres, des perturbations de la communication, des comportements répétitifs, ritualisés... Ils semblent la plupart du temps ne pas nous voir ou nous rejeter et les rejoindre ou établir un contact semble très souvent impossible. Comme nous l'explique Charles Gardou, « la souffrance inhérente à la rencontre réitérée avec l'humain défaillant ne peut être éradiquée. Avec elle, persistent, immuables, les mécanismes de défense qu'elle engendre »⁸⁷. Ainsi, face aux sentiments d'impuissance, d'incompréhension et de rejet qu'ils peuvent ressentir, les professionnels mettent en place des stratégies leur permettant de s'en défendre.

Ajoutées aux effets provoqués par la présence quotidienne auprès des personnes autistes, les pesanteurs institutionnelles peuvent évidemment entraver la disponibilité relationnelle et les possibilités d'accompagnement des professionnels. Nous ne pouvons « diaboliser » les professionnels qui ressentent ce genre de sentiments sans nous interroger sur les circonstances dans lesquelles ils se trouvent. En effet, les difficultés que rencontrent les professionnels dans l'exercice de leur fonction sont trop facilement identifiées à des insuffisances personnelles ou professionnelles. Elisabeth Zucman attire notre attention sur le fait que « le mythe du professionnel capable de tout supporter, sans manifester le moindre signe de ce qui risque d'être interprété comme une faiblesse, reste encore vivace »⁸⁸. Il s'agit de ne pas oublier la part de responsabilité qui revient à l'institution dans la façon dont le personnel vit son quotidien au sein de l'établissement. En effet, ces professionnels ne peuvent dépasser les effets de rejet dont ils sont victimes que lorsque les conditions de travail proposées par l'institution le permettent : des lieux de parole libre et régulière amenant à une analyse clinique des situations et des phénomènes vécus, des équipes suffisamment nombreuses et formées mais également une perspective d'ouverture appuyée par l'institution. Cette dernière condition s'appuie sur un projet d'établissement, un travail en partenariat et l'utilisation des ressources de l'environnement, tout cela permettant une ouverture sur

⁸⁷ **Gardou Charles**, *Professionnels auprès des personnes handicapées*, Ed. Erès, 1997, p. 29

⁸⁸ **Zucman Elisabeth** dans *Professionnels auprès des personnes handicapées, op. cit.*, p. 28

l'extérieur, un regard toujours renouvelé, un aller-retour constant entre le dedans et le dehors de l'établissement. Cette ouverture est « salutaire » aux professionnels et aux personnes qu'ils accompagnent et les protège d'un effet négatif que nous pouvons observer dans l'accompagnement des personnes autistes : la routine et l'usure. Philippe Chavaroche attire notre attention sur cette routine. Pour lui, « le temps qui se répète à l'identique chaque jour, majoré par les conduites répétitives et immuables des résidents psychotiques (...) lamine peu à peu l'initiative, le renouvellement, le changement »⁸⁹, risquant ainsi de transformer le travail des éducateurs en une suite d'actes « matériels » dénués de sens et de vie. Ajouté au fait que le handicap est un puissant facteur d'exclusion, si rien n'est fait pour que les personnes autistes puissent s'ouvrir à l'extérieur, il est probable qu'ils resteront pris dans un enfermement mortifère. La mission de l'institution ici est de créer les conditions d'une « déségrégation » de ces personnes, une lutte contre leur isolement en leur permettant notamment d'être en relation active avec leur environnement.

Lorsque l'institution soutient les professionnels dans leurs difficultés et crée les conditions de travail adaptées, ceux-ci sont davantage aptes à mobiliser leurs compétences afin d'investir au mieux leurs missions. Il me semble qu'une des aptitudes que nous possédons en tant qu'éducateurs est d'avoir un certain regard « bienveillant » qui nous permet de ne pas enfermer ces personnes dans une vision réductrice qui s'attacherait uniquement aux manifestations de leur handicap mais au contraire de les prendre en compte en tant que personnes à part entière, avec leurs besoins, leurs attentes, leurs possibilités et de faire le pari de leur évolution et de leur éducatibilité. Cette prise en compte de l'Autre dans notre accompagnement est sous-jacente à l'objectif principal de la relation éducative qui est, à mon sens, permettre à cet Autre d'être acteur de sa vie, d'être sujet. Pour illustrer mes propos je vais faire appel à Philippe Gaberan, éducateur spécialisé et docteur en sciences de l'éducation. Pour lui, « la relation éducative n'est pas un processus de réparation ou de normalisation de l'individu mais elle est un temps et un espace, à la fois instables et sécurisés, au sein desquels une personne requise pour ses compétences en aide une autre à passer du vivre à l'exister »⁹⁰. Pour moi, passer du vivre à l'exister, c'est passer du « subir » à l'« agir », de l'« être passif » à l'« être actif ». A mon sens, la relation éducative doit permettre à la personne que nous accompagnons d'utiliser ses capacités, aussi minimes soient-elles, pour agir sur sa vie, y être actrice. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'éducateur met en place un projet personnalisé

⁸⁹ Chavaroche Philippe, *Travailler en MAS*, op. cit., p. 29

⁹⁰ Gaberan Philippe, *La relation éducative*, Ed. Erès, 2007, p. 14

pour chaque personne qu'il accompagne, un projet permettant une approche globale de celle-ci en tenant compte de ce qu'elle est.

Ce passage du « vivre à l'exister » se fait par l'intermédiaire de l'éducateur qui devient donc une sorte de passeur, accompagnant la personne dans cette prise de risque que représente le fait d'exister par soi-même. Pour cela, il propose à la personne qu'il accompagne des espaces, des situations ou encore des contextes adaptés permettant que soient révélées ses capacités. Pour Philippe Chavaroche, « ce qui caractérise l'humain c'est sa capacité à agir sur le monde et à le transformer »⁹¹. De ce fait, le quotidien me semble être une base indispensable à l'émergence du sujet, en tant qu'il est un espace-temps riche des médiations les plus ordinaires et qu'il permet de valoriser la capacité à agir. Le quotidien, à travers ses « petits riens », ces moments peu « spectaculaires » que nous pouvons saisir sur le vif, participe grandement à la participation et l'action de la personne accompagnée sur sa vie. A condition que nous soyons suffisamment à l'écoute, attentifs et que nous prenions le temps d'accompagner la personne pour ne pas « faire à sa place ».

Mais encore une fois, les personnes autistes mettent à rude épreuve cet objectif d'émergence du sujet, notamment lorsqu'ils semblent « rejeter » nos tentatives d'entrée en relation ou nous « exclure » de leur monde. François Hébert nous rappelle pourtant que des « points de contact », des connexions sont possibles à condition que nous sachions faire preuve de patience, de créativité et de persévérance. Il nous interpelle notamment sur le fait que nous voulons trop souvent aller « directement au but, quand ils nous demandent de réinventer nos façons de faire et d'être »⁹². Dans son ouvrage, il utilise à plusieurs reprises un terme que je trouve très parlant quand il s'agit de l'accompagnement de personnes autistes, celui de « détour ». Pour lui, « il faut trouver un mode d'approche adapté à leur logique, un « langage » qui fait détour »⁹³. Ces « détours » qu'il évoque sont, pour moi, représentés par les différentes médiations que nous pouvons proposer aux personnes autistes. Elles nous permettent en effet de créer des espaces et des lieux de rencontre adaptés à eux.

En choisissant d'accompagner Halima avec le support de l'animal, mon objectif premier était d'aller à sa rencontre, en faisant pour cela un de ces détours chers à François Hébert. Le but de ce projet n'était évidemment pas de la « guérir », ces déficiences étant notamment dues à des atteintes neurologiques. Le but de l'utilisation d'une telle médiation

⁹¹ **Chavaroche Philippe**, *Travailler en MAS*, op. cit., p. 94

⁹² **Hébert François**, *Rencontrer l'autiste et le psychotique*, op. cit., p. 329

⁹³ *Ibidem*, p. 329

était avant tout de créer des conditions qui permettraient à Halima de se saisir des capacités qu'elle possédait déjà et de les utiliser pour s'ouvrir au monde qui l'entoure, pour découvrir ce monde, prendre du plaisir dans cette découverte. La médiation animale a pu être un support pour elle dans cette ouverture au monde. Les qualités de l'animal lui ont en effet peut-être permis d'être davantage stimulée et « réceptive » à ce qui se passait autour d'elle : l'utilisation d'une communication non verbale, archaïque, l'intervention au niveau des compétences-socles nécessaires à l'établissement d'une relation, la stimulation des compétences motrices et sensorielles d'Halima... Cette « sensibilisation » au monde qui l'entoure qu'a permis l'animal ajouté évidemment au partage de moments vécus autour de cet objet d'attention commun a permis la création d'un espace au sein duquel une émergence a pu naître et une rencontre s'amorcer. De plus, une des caractéristiques importantes du projet était qu'il permettait à Halima de découvrir un « en dehors » de l'établissement, un autre espace, un lieu qui lui a permis d'établir des relations d'un autre type, de découvrir de nouvelles sensations et stimulations.

Au fur et à mesure que les séances avaient lieu, je me rendais compte de l'importance de créer un espace, de lui proposer un contexte lui permettant d'exister dans un monde duquel elle s'excluait. Il s'agissait de lui permettre l'investissement et l'appropriation d'un petit bout de ce monde pour lui donner envie d'en découvrir le reste.

Cette expérience d'accompagnement m'a confortée dans l'idée que j'avais déjà que l'accompagnement des personnes autistes nécessite une ouverture vers l'extérieur, aidant ainsi ces personnes elles-mêmes à s'ouvrir au monde qui les entoure. De plus, le projet « Au contact du poney » me permet également de penser que l'animal peut être un support à l'établissement d'un lien avec des personnes angoissées par une relation directe qu'ils ne comprennent pas ou qu'ils ne supportent pas. Nous devons cependant ne pas perdre de vue que l'animal ne représente pas une panacée, qu'il n'est pas non plus un éducateur mais qu'il reste un support à la relation éducative. Nous devons donc veiller à ce qu'il ne prenne pas une place disproportionnée dans la relation triangulaire éducateur/personne accompagnée/animal. De plus, il ne faut pas s'attendre à des résultats surprenants dès les premiers jours, voire les premières semaines. L'animal ne permet pas de réaliser des miracles. La patience est et sera toujours une qualité requise chez un éducateur. Nous devons également garder à l'esprit que tous les animaux ne sont pas adaptés à un travail éducatif et que le travail de médiation animale ne fonctionne pas toujours : certaines personnes ne sont pas sensibles à la relation avec un animal et ne pourront tirer bénéfice d'un travail avec un tel médiateur. L'animal n'est

pas un médiateur universel et il n'est pas la solution à tout. C'est à l'éducateur de mettre en place les médiations adaptées aux personnes et aux objectifs visés.

Enfin, n'oublions pas que je n'ai mis en place cette activité que pour une seule personne, Halima. Nous ne pouvons donc pas généraliser les résultats obtenus. Cependant, au vu des nombreuses qualités de l'animal, des possibilités d'apprentissage qu'il permet et de sa particularité de médiateur vivant, il me semble que son utilisation peut être adaptée à différents publics et avec différents objectifs. Il s'avère d'ailleurs que l'équipe dans laquelle j'ai effectué mon stage a choisi de pérenniser le projet « Au contact du poney » et d'en faire bénéficier un autre jeune du groupe, Anthony.

Les exemples sont nombreux d'expériences bénéfiques utilisant l'animal comme médiateur, aidant, stimulant... J'ai notamment en tête l'exemple d'un foyer de vie pour adultes présentant une déficience intellectuelle moyenne ou profonde : la *Ferme des Vallées* située en Charente. Cet établissement propose un accueil dans un milieu qui a notamment pour caractéristique d'être peuplé de nombreux animaux. La relation à l'animal s'y effectue par et dans l'activité. Les personnes accueillies sont présentes dans les activités avec les animaux, sous forme active ou contemplative : alimentation, soin, entretien du lieu de vie...

Ce type d'établissement me conforte dans le but que je donne à ma vie professionnelle depuis plus d'un an : celui de travailler au sein d'une institution ouverte, utilisant notamment l'animal comme médiateur, voire même d'ouvrir moi-même un lieu de vie au sein duquel la vie quotidienne côtoierait celle des animaux, permettant ainsi aux personnes accueillies de se saisir des effets bénéfiques que peut apporter la relation avec l'animal. Un lieu où la médiation animale permettrait la création d'espaces d'émergence du sujet et de rencontre avec celui-ci. Mais aussi un lieu d'ouverture à l'autre et au monde, de rencontre, par des relations constantes entre l'intérieur et l'extérieur : à travers l'accueil de groupes venant observer la vie des animaux, la vente de produits comme des œufs, du lait, les balades avec les chiens, la rencontre avec des personnes accueillies dans d'autres établissements, le travail en partenariat avec des agriculteurs, des jardiniers, des éducateurs canins, des rencontres avec les personnes accueillies dans d'autres établissements...

Pour Philippe Gaberan, « le premier devoir d'un éducateur est d'aider chaque individu à se maintenir dans l'humain »⁹⁴. Certains professionnels ont ainsi fait le choix d'utiliser l'animal pour tenter d'atteindre cet objectif. A mon tour, j'ai fait le choix de leur emboîter le pas sur ce chemin détourné...

⁹⁴ **Gaberan Philippe**, *La relation éducative*, op. cit., p. 35

BIBLIOGRAPHIE

- Barreyre Jean-Yves et Bouquet Brigitte** (sous la direction de-), *Nouveau dictionnaire critique d'action sociale*, Ed. Bayard, 2006
- Beiger François**, *L'enfant et la médiation animale*, Ed. Dunod, 2008
- Belin Bernard**, *Animaux au secours du handicap*, Ed. L'Harmattan, 2000
- Chavaroche Philippe**, *Travailler en MAS*, Ed. Erès, 2007
- Condoret Ange**, *L'animal compagnon de l'enfant*, Ed. Fleurus, 1973
- Deligny Fernand**, *Les enfants du silence*, Ed. Galilée et Spirali, 1980
- Dréano Guy**, *Guide de l'éducation spécialisée*, Ed. Dunod, 3^{ème} édition, 2006
- Gaberan Philippe**, *La relation éducative*, Ed. Erès, 2007,
- Gardou Charles**, *Professionnels auprès des personnes handicapées*, Ed. Erès, 1997
- Georgieff Nicolas**, *Qu'est-ce que l'autisme ?*, Ed. Dunod, 2008,
- Hébert François**, *Rencontrer l'autiste et le psychotique*, Ed. Vuibert, 2006
- Lemay M., Capul M.**, *De l'éducation spécialisée*, Ed. Eres, 2005
- Meirieu Philippe**, *Le choix d'éduquer*, ESF éditeur, 9^e édition, 2005
- Montagner Hubert**, *L'enfant et l'animal*, Ed. Odile Jacob, 2002
- Rouzel Joseph**, *Le travail d'éducateur spécialisé*, Ed. Dunod, 2000
- Tustin Frances**, *Autisme et psychose de l'enfant*, Ed. du Seuil, 1997
- Winnicott Donald Woods**, *Jeu et réalité*, Editions Gallimard, Collection Folio essais, 1975
- Zucman Elisabeth**, *Accompagner les personnes polyhandicapées*, Editions du CTNERHI, 2000

Annexes

Observations à effectuer au cours des différents moments de la séance

De l'externat à la montée en voiture :

Tout du long, noter les sons produits et le contexte
 Réaction au moment où nous lui annonçons que c'est le moment d'y aller ?
 Tient-elle son sac de poney pendant tout le chemin ?
 S'arrête-t-elle en chemin ?
 Visage (souriant, grimaçant... ?),
 Monte-t-elle facilement dans la voiture ou s'oppose-t-elle ?

De la voiture à la stalle d'Indiana :

Tout du long, noter les sons produits et le contexte
 S'arrête-t-elle ? Si oui, se balance-t-elle ? A-t-elle besoin d'une sollicitation pour repartir dans la marche ? Si oui, laquelle ?
 Regarde-t-elle autour d'elle ? Si oui, que semble-t-elle regarder ?
 Est-elle à l'aise dans la marche ? Réaction à des obstacles éventuels ?
 Se sert-elle de l'aide de l'adulte ? A quel moment ? Comment demande-t-elle cette aide ?
 Comment s'en sert-elle ?

Arrivée à la stalle d'Indiana :

Clémence s'arrête-t-elle seule devant Indiana ?
 Une fois arrivée devant Indiana, quel son produit-elle ?
 Expression du visage ?
 Balancements ?

Pendant la rencontre avec le poney :

Quels sons produit-elle ? A quel moment ?
 Visage (souriant, grimaçant...) ? Quand ?
 Clémence regarde-t-elle le poney ? L'adulte ? Quel type de regard (furtif, plus long, appuyé ...) ? A quel moment (à l'arrêt, quand le poney ou l'adulte bouge, quand le poney fait du bruit, quand l'adulte caresse le poney, le brosse...) ?
 Se balance-t-elle ?
 Entre-t-elle en contact physique avec le poney ? Avec l'adulte ? Par quel moyen ? Quand ?
 Comment manifeste-t-elle que c'est le moment de partir ? Au bout de combien de temps ?

Sur le chemin de retour entre la stalle du poney et la voiture :

Tout du long, noter les sons produits et le contexte
 S'arrête-t-elle ? Si oui, se balance-t-elle ? A-t-elle besoin d'une sollicitation pour repartir dans la marche ? Si oui, laquelle ?
 Regarde-t-elle autour d'elle ? Si oui, que semble-t-elle regarder ?
 Est-elle à l'aise dans la marche ? Réaction à des obstacles éventuels ?
 Se sert-elle de l'aide de l'adulte ? A quel moment ? Comment demande-t-elle cette aide ?
 Comment s'en sert-elle ?

De la montée en voiture jusqu'à l'arrivée à l'internat :

Tout du long, noter les sons produits et le contexte
 Réaction au moment où nous lui annonçons que nous allons rentrer ?
 Monte-t-elle facilement dans la voiture ou s'oppose-t-elle ?
 Marche : à l'aise, court, marche vite, doit être sollicitée, s'arrête... ?